



**DOCTORADO EN LA EDUCACIÓN
PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Departamento de Ciencias de la Educación**

TESIS DOCTORAL

**EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO COMO ESTRATEGIA
PARA LA IMPLEMENTACION EFECTIVA DEL CURRÍCULUM EN
ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES DE RANCAGUA**

Silvia Elisabeth Pozas Raimilla

Alcalá de Henares, Madrid, 2016

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	29
1.1 El Problema.....	29
1.2 Objetivos.....	39
1.3 Formulación de la Hipótesis.....	40
1.4 Justificación	
1.5 Contextualización.....	43
1.5.1 Panorama educativo de los establecimientos educacionales administrados por la corporación municipal de Rancagua.....	45
1.5.2 Análisis de las condiciones de calidad presentes en los establecimientos municipales de Rancagua.....	57
1.5.3 Resultados educativos y de gestión de los establecimientos municipales de Rancagua.....	63
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	 81
2.1 Investigaciones similares realizadas.....	82
2.2 Educación y Sociedad: actores y estructura.....	93
2.2.1 La educación chilena.....	95
2.2.2 Creación de la educación pública, un poco de historia.....	100
2.2.3 Calidad de la educación chilena.....	102
2.3 Nuevos escenarios sociales que demandan cambios en educación.....	104
2.4 Reforma educacional en Chile.....	106
2.5 Concepción de currículum.....	110
2.6 Las evaluaciones para el mejoramiento de la calidad de la educación.....	115
2.6.1 Evaluación docente.....	122
2.6.2 Evaluación docente en Chile.....	124
2.6.3 Instrumentos y fuentes de información para la evaluación.....	127
2.6.4 Evaluación del desempeño	130
2.6.5 Competencia funcional y competencia conductual.....	131
2.7 Contexto Internacional: evaluaciones y estudios internacionales.....	131
2.7.1 Informe McKinsey: resultados en Chile y el foco en la calidad docente.....	145

2.8 Plan de mejoramiento educativo.....	149
2.9 Gestión Pedagógica.....	152
2.10 Concepciones de liderazgo.....	154
2.11 Estructura y aprendizaje organizacional.....	155
2.12 Competencia docente.....	157
2.12.1 Rol docente como factor para mejorar el aprendizaje.....	160
2.12.2 La práctica docente y sus dimensiones.....	162
CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO.....	167
3.1 Tipo de investigación y diseño metodológico.....	167
3.2 Población y muestra.....	171
3.3 Variables y dimensiones.....	173
3.4 Tipo de Instrumentos, técnicas de aplicación de análisis.....	174
3.5 Técnicas de procesamiento de datos.....	197
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	199
4.1 Competencias conductuales en directivos, docentes y asistentes de la educación.....	200
4.1.1 Competencias conductuales en Directivos.....	200
4.1.2 Competencias conductuales en Docentes.....	223
4.1.3 Competencias conductuales, en Paradoctes y Asistentes de la Educación.....	233
4.2 Competencias Conductuales y Competencias Funcionales de los Docentes, respecto del promedio puntaje SIMCE 2° Básico.....	243
4.3 Competencias Conductuales y Competencias Funcionales de los Docentes, respecto del promedio puntaje SIMCE 4° Básico.....	247
4.4 Competencias Conductuales y Competencias Funcionales de los Docentes, respecto del promedio puntaje SIMCE 8° Básico.....	250
4.5 Competencias Conductuales y Competencias Funcionales de los Docentes, respecto del promedio puntaje SIMCE 2° Medio.....	254
4.6 Competencias funcionales, conductuales y evaluación de cobertura de Enseñanza Básica.....	256
4.7 Competencias funcionales, conductuales y evaluación de cobertura de Enseñanza Media.....	260

4.8 Resultados SIMCE (promedio) y evaluación de cobertura, en Enseñanza Básica.....	263
4.9 Resultados SIMCE y evaluación de cobertura, en Enseñanza Media.....	266
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	269
5.1 Objetivos específicos.....	269
5.2 Objetivo general.....	281
5.3 Hipótesis planteadas.....	283
CAPITULO VI: SUGERENCIAS Y PROPUESTAS.....	285
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	291

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1: Identificación de iniciativas comunales por dimensión	62
CUADRO 2: Establecimientos que obtuvieron puntaje promedio igual o mayor al promedio Nacional.....	75
CUADRO 3: Establecimientos CORMUN con resultados sobre la media Nacional	77
CUADRO 4: Los procesos del SACGE	117
CUADRO 5: Área de gestión curricular SACGE	118
CUADRO 6: Área de liderazgo SACGE.....	119
CUADRO 7: Área de Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes SACGE.....	119
CUADRO 8: Área de recursos SACGE.....	120
CUADRO 9: Área de resultados SACGE.....	120
CUADRO 10: Evaluación Docente, niveles de logro e indicadores.....	127
CUADRO 11: Rúbrica de niveles de logro en competencias conductuales en Directivos, Docentes y Asistentes de la Educación	199
CUADRO 12: Cargo y su respectivo perfil de competencia.....	320
CUADRO 13: Cargo y su respectivo perfil de competencia.....	321
CUADRO 14: Perfil asistentes de aula y de párvulos.....	322
CUADRO 15: Perfil auxiliares de mantención obras menores	322
CUADRO 16: Perfil auxiliares de servicios menores.....	323
CUADRO 17: Perfil encargado del CRA.....	323
CUADRO 18: Perfil de recepcionista.....	324
CUADRO 19: Perfil de secretario/a	324

INDICE DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1: Recursos invertidos en educación.....	29
ESQUEMA 2: Reformas con efectos a largo plazo y mejora del sistema	1067
ESQUEMA 3: Dominios de desarrollo para una educación de calidad.....	109
ESQUEMA 4: Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	122

ESQUEMA 5: Niveles de desempeño en International Computer & Information Literacy Study	136
ESQUEMA 6: Habilidades por nivel de desempeño en Matemática 3° año básico.....	141
ESQUEMA 7: Habilidades por nivel de desempeño en Lectura 3° año básico.....	141
ESQUEMA 8: Habilidades por nivel de desempeño en Matemática 6° año básico.....	142
ESQUEMA 9: Habilidades por nivel de desempeño en Lenguaje 6° año básico.....	142
ESQUEMA 10: Habilidades por nivel de desempeño en Ciencias Naturales 6° año básico..	143
ESQUEMA 11: Modelo de Apoyo a los Establecimientos Educativos.....	151
ESQUEMA 12: Instrumentos considerados para el diseño de la evaluación de desempeño	170
ESQUEMA 13: Variables consideradas en la evaluación de Desempeño Individual.....	171
ESQUEMA 14: Variables del estudio.....	174
ESQUEMA 15: Áreas Evaluadas.....	177
ESQUEMA 16: Esquema representativo de las etapas de aplicación de la evaluación.....	179
ESQUEMA 17: Preparación y monitoreo de la enseñanza.....	180
ESQUEMA 18: Fomento de un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje...	184
ESQUEMA 19: Enseñanza para el aprendizaje.....	187
ESQUEMA 20: Estrategias de reforzamiento.....	187
ESQUEMA 21: Apoyo complementario a estudiantes con Necesidades educativas especiales	189
ESQUEMA 22: Nivel de logro en cobertura curricular.....	189
ESQUEMA 23: Nivelación de resultados entre colegios.....	190
ESQUEMA 24: Realización de la nivelación de resultados entre los establecimientos.....	191
ESQUEMA 25: Gestión de asistencia media.....	192
ESQUEMA 26: Administración pedagógica.....	195
ESQUEMA 27: Retención de alumnos prioritarios.....	196
ESQUEMA 28: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado SIMCE 2° Básico.....	246
ESQUEMA 29: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado SIMCE 4° Básico.....	250
ESQUEMA 30: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado SIMCE 8° Básico.....	253

ESQUEMA 31: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado SIMCE 2° Medio.....	256
ESQUEMA 32: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado Cobertura Curricular, Enseñanza Básica.....	260
ESQUEMA 33: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado Cobertura Curricular, Enseñanza Media.....	263
ESQUEMA 34: Primera etapa de implementación de la estrategia de evaluación de desempeño.....	287
ESQUEMA 35: Segunda etapa de implementación de la estrategia de evaluación de desempeño.....	288

INDICE DE IMÁGENES

IMAGEN 1: Relación porcentaje de asistencia con resultados SIMCE	30
IMAGEN 2: Pilares de la Reforma Educacional	108
IMAGEN 3: Modelo de la calidad de la Gestión Escolar	121
IMAGEN 4: Ciclo del proceso Enseñanza- Aprendizaje MBE.....	125
IMAGEN 5: Marco para la Buena Enseñanza, criterios según dominios.....	126
IMAGEN 6: Muestra de establecimientos y estudiantes participantes de la prueba ICILS ...	135
IMAGEN 7: Ciclo de mejoramiento continuo a 4 años.....	150
IMAGEN 8: Consignación de evaluación por funcionario	178
IMAGEN 9: Informe de evaluación semestral	181
IMAGEN 10: Evaluación Individual	182
IMAGEN 11: Evaluación Grupal	183
IMAGEN 12: Registro de Retroalimentación de Evaluaciones en leccionario	183
IMAGEN 13: Registro de retroalimentación de Evaluaciones.....	184
IMAGEN 14: Registro Pauta Observación de Clases	186
IMAGEN 15: Registro de resumen de evaluación de Pauta de observación de clases.....	186
IMAGEN 16: Informe de entrevistas realizadas a padres y apoderados	188
IMAGEN 17: Registro de cobertura curricular	192
IMAGEN 18: Registro de asistencia regular de alumnos.....	193

IMAGEN 19: Seguimiento de la asistencia	194
IMAGEN 20: Registro y gestión de asistencia	194
IMAGEN 21: Porcentaje de cumplimiento, leccionario actualizado	195
IMAGEN 22: Registro de prácticas Competencias Funcionales evaluadas en Docentes CORMUN	276
IMAGEN 23: Estándares de desempeño establecidos por la Agencia de Calidad	301
IMAGEN 24: Rúbrica de Liderazgo Pedagógico	302
IMAGEN 25: Rúbrica de Trabajo en equipo	303
IMAGEN 26: Rúbrica Relaciones Interpersonales	304
IMAGEN 27: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Compromiso Ético Social.....	305
IMAGEN 28: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Orientación a la Calidad	305
IMAGEN 29: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Autoaprendizaje	306
IMAGEN 30: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Liderazgo	306
IMAGEN 31: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Liderazgo Pedagógico.....	307
IMAGEN 32: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Responsabilidad	307
IMAGEN 33: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Relaciones Interpersonales...	308
IMAGEN 34: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Negociar y Resolver Conflictos	308
IMAGEN 35: Rúbrica Descripción Competencias Conductual trabajo en equipo.....	309
IMAGEN 36: Rúbrica Descripción Competencias Conductual adaptación al cambio	309
IMAGEN 37: Rúbrica Descripción Competencias Conductual asertividad	310
IMAGEN 38: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Iniciativa e Innivación.....	310
IMAGEN 39: Registro en plataforma de niveles de logro en competencias conductuales por establecimiento.....	311
IMAGEN 40: Registro en plataforma de niveles de logro en competencias conductuales por funcionarios.....	311
IMAGEN 41: Adaptación de Pauta de Observación de Clases Programa Apoyo Compartido	312
IMAGEN 42: Coeficiente de correlación Karl Pearson	313
IMAGEN 43: Imágenes secuenciadas de procesos de análisis de gráfico en Excel.....	315
IMAGEN 44: Complemento “Analysis Toolpack” vista en Excel	317
IMAGEN 45: Definición de Rangos y análisis de regresión	318
IMAGEN 46: Statistical Product and Service Solutions, Visor de análisis descriptivo.....	319

INDICE DE TABLAS

TABLA 1: Población Escolar y Cobertura de los Establecimientos de Educación Básica y Parvularia.....	46
TABLA 2: Población Escolar, Niveles y Cobertura de los Establecimientos que imparten Educación Media	47
TABLA 3: Matrícula establecimientos CORMUN	49
TABLA 4: Porcentajes de Índice de Vulnerabilidad Escolar en Establecimientos CORMUN....	51
TABLA 5: Número de alumnos (as) prioritarios por establecimientos y porcentaje de concentración.....	52
TABLA 6: Personal de la División de Educación de CORMUN	53
TABLA 7: Dotación personal directivo (director, sub director, inspector general).....	54
TABLA 8: Dotación equipos UTP- Orientadores	54
TABLA 9: N° Total de docentes de aula por tipo de contrato	55
TABLA 10: N° Total de docentes de aula Educación Parvularia por tipo de contrato	55
TABLA 11: Caracterización por función del personal docente.....	56
TABLA 12: Asistentes de la Educación.....	56
TABLA 13: Resumen dotación funcionaria	57
TABLA 14: Presencia de condiciones de calidad por establecimiento educacional	60
TABLA 15: Variación resultados SIMCE 2°básico a nivel Nacional	64
TABLA 16: Trayectoria de resultados SIMCE 2º básico en establecimientos CORMUN	65
TABLA 17: Establecimientos educacionales de CORMUN que mejoraron sus resultados en los niveles de 2° año básico	66
TABLA 18: Establecimientos educacionales de CORMUN con resultados en SIMCE 2° año básico sobre la media Nacional.....	66
TABLA 19: Variación resultados SIMCE 4°básico a nivel Nacional	67
TABLA 20: Trayectoria de resultados prueba SIMCE 4° básico en establecimientos CORMUN	68
TABLA 21: Variación resultados SIMCE 6°básico a nivel Nacional	73
TABLA 22: Trayectoria de resultados prueba SIMCE 6° básico en establecimientos CORMUN	74
TABLA 23: Variación resultados SIMCE 6°básico a nivel Nacional	75

TABLA 24: Trayectoria de resultados prueba SIMCE 8° básico establecimientos CORMUN ...	76
TABLA 25: Variación resultados SIMCE 2° medio a nivel Nacional	77
TABLA 26: Trayectoria de resultados prueba SIMCE 2° medio establecimientos CORMUN .	78
TABLA 27: Resultados ICILS 2013	136
TABLA 28: Muestra del estudio evaluada en competencias funcionales y conductuales	172
TABLA 29: Muestra del estudio evaluada en competencias conductuales	173
TABLA 30: Estadística y descripción de Compromiso Ético Social, Enseñanza Básica	200
TABLA 31: Estadística y descripción de Compromiso Ético Social, Enseñanza Media	202
TABLA 32: Estadística y descripción de Orientación a la Calidad, Enseñanza Básica	203
TABLA 33: Estadística y descripción de Orientación a la Calidad, Enseñanza Media	205
TABLA 34: Estadística y descripción de Autoaprendizaje, Enseñanza Básica	206
TABLA 35: Estadística y descripción de Autoaprendizaje, Enseñanza Media	208
TABLA 36: Estadística y descripción de Liderazgo Directivo, Enseñanza Básica	209
TABLA 37: Estadística y descripción de Liderazgo Directivo, Enseñanza Media	211
TABLA 38: Estadística y descripción de Responsabilidad, Enseñanza Básica	212
TABLA 39: Estadística y descripción de Responsabilidad, Enseñanza Media	214
TABLA 40: Estadística y descripción de Negociar y Resolver Conflictos, Enseñanza Básica ..	215
TABLA 41: Estadística y descripción de Negociar y Resolver Conflictos, Enseñanza Media ..	217
TABLA 42: Estadística y descripción de Iniciativa e Innovación, Enseñanza Básica	218
TABLA 43: Estadística y descripción de Iniciativa e Innovación, Enseñanza Media	220
TABLA 44: Resumen de evaluación de competencias conductuales en Directivos de Enseñanza Básica	221
TABLA 45: Resumen de evaluación de competencias conductuales en Directivos de Enseñanza Media	222
TABLA 46: Estadística y descripción de Liderazgo Pedagógico, Enseñanza Básica	223
TABLA 47: Estadística y descripción de Liderazgo Pedagógico, Enseñanza Media	225
TABLA 48: Estadística y descripción de Relaciones Interpersonales, Enseñanza Básica	226
TABLA 49: Estadística y descripción de Relaciones Interpersonales, Enseñanza Media	228
TABLA 50: Estadística y descripción de Trabajo en Equipo, Enseñanza Básica	229
TABLA 51: Estadística y descripción de Trabajo en Equipo, Enseñanza Media	231
TABLA 52: Resumen de evaluación de competencias conductuales en Docentes de Enseñanza Básica	232

TABLA 53: Resumen de evaluación de competencias conductuales en Docentes de Enseñanza Media.....	233
TABLA 54: Estadística y descripción de Proactividad	234
TABLA 55: Estadística y descripción de Trabajo en Equipo.....	236
TABLA 56: Estadística y descripción de Relaciones Interpersonales	238
TABLA 57: Estadística y descripción de Comunicación Efectiva	240
TABLA 58: Resumen de evaluación de competencias conductuales de Paradocentes y Asistentes de la Educación	242
TABLA 59: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y medición SIMCE 2° básico	244
TABLA 60: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función Competencias Funcionales y Competencias Conductuales.....	246
TABLA 61: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y medición SIMCE 4° Básico	248
TABLA 62: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función de Competencias Funcionales y Competencias Conductuales.....	249
TABLA 63: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y medición SIMCE 8° básico	251
TABLA 64: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función de Competencias Funcionales y Competencias Conductuales.....	253
TABLA 65: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y medición SIMCE 2°Medio.....	254
TABLA 66: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función de Competencias Funcionales y Competencias Conductuales.....	256
TABLA 67: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y evaluación de Cobertura Curricular	258
TABLA 68: Indicadores regresión Cobertura Curricular en función de Competencias Funcionales y Competencias Conductuales, Enseñanza Básica	259
TABLA 69: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Media.....	261
TABLA 70: Indicadores regresión Cobertura Curricular en función de Competencias Funcionales y Competencias Conductuales	262

TABLA 71: Resultados SIMCE (promedio) y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Básica.....	264
TABLA 72: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función de Cobertura Curricular, Enseñanza Básica.....	266
TABLA 73: Resultados SIMCE (promedio) y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Media.....	267
TABLA 74: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función de Cobertura Curricular, Enseñanza Media	268
TABLA 75: Para interpretar el coeficiente de correlación utilizamos la siguiente escala: ...	314
TABLA 76: Competencias que aplica en cada cargo (señalada con número 1)	325
TABLA 77: Financiamiento externo, Subvención de Mantenimiento y Fondos CORMUN	326

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Resultados Evaluación Docente 2014.....	32
GRÁFICO 2: Promedio en dimensiones del Portafolio, según nivel de desempeño final en evaluación docente 2014	33
GRÁFICO 3: Comparación de resultados Evaluación Docente del sistema CORMUN	34
GRÁFICO 4: Tendencia histórica Evaluación del Desempeño Profesional Docente Destacado del sistema CORMUN	34
GRÁFICO 5: Tendencia histórica Evaluación del Desempeño Profesional Docente Competente del sistema CORMUN	35
GRÁFICO 6: Tendencia histórica Evaluación del Desempeño Profesional Docente Básico del sistema CORMUN.....	35
GRÁFICO 7: Tendencia histórica Evaluación del Desempeño Profesional Docente Insatisfactorio del sistema CORMUN	36
GRÁFICO 8: Síntesis presencia condiciones de calidad	58
GRÁFICO 9: Tendencia de resultados en SIMCE 4° básico Lenguaje y Comunicación y Matemática	69
GRÁFICO 10: Resultado SIMCE Lenguaje 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Bajo	69

GRÁFICO 11: Resultado SIMCE Matemática 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Bajo	70
GRÁFICO 12: Resultado SIMCE Lenguaje 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Medio Bajo	71
GRÁFICO 13: Resultado SIMCE Matemática 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Medio Bajo	71
GRÁFICO 14: Resultado SIMCE Lenguaje 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Medio	72
GRÁFICO 15: Resultado SIMCE Matemática 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Medio	72
GRÁFICO 16: Tendencia de resultados en SIMCE 2° Medio Lenguaje y Comunicación y Matemática 2012 - 2014	79
GRÁFICO 17: Promedio de resultados en Lenguaje 1° básico de establecimientos CORMUN con PAC	85
GRÁFICO 18: Promedio de resultados en Lenguaje 2° básico de establecimientos CORMUN con PAC	86
GRÁFICO 19: Promedio de resultados en Lenguaje 3° básico de establecimientos CORMUN con PAC.....	87
GRÁFICO 20: Promedio de resultados en Lenguaje 4° básico de establecimientos CORMUN con PAC.....	88
GRÁFICO 21: Promedio de resultados en Matemática 1° básico de establecimientos CORMUN con PAC.....	89
GRÁFICO 22: Promedio de resultados en Matemática 2° básico de establecimientos CORMUN con PAC.....	89
GRÁFICO 23: Promedio de resultados en Matemática 3° básico de establecimientos CORMUN con PAC.....	90
GRÁFICO 24: Promedio de resultados en Matemática 4° básico de establecimientos CORMUN con PAC.....	91
GRÁFICO 25: Representación de resultados ICILS por país.....	138
GRÁFICO 26: Efectos de la calidad docente	148
GRÁFICO 27: Competencia conductual Compromiso Ético Social en Directivos de Enseñanza Básica.....	201

GRÁFICO 28: Competencia conductual Compromiso Ético Social en Directivos de Enseñanza Media.....	202
GRÁFICO 29: Competencia conductual Orientación a la Calidad, en Directivos de Enseñanza Básica.....	204
GRÁFICO 30: Competencia conductual Orientación a la Calidad, en Directivos de Enseñanza Media.....	205
GRÁFICO 31: Competencia conductual Autoaprendizaje, en Directivos de Enseñanza Básica	207
GRÁFICO 32: Competencia conductual Autoaprendizaje, en Directivos de Enseñanza Media	208
GRÁFICO 33: Competencia conductual Liderazgo Directivo, en Directivos de Enseñanza Básica	210
GRÁFICO 34: Evaluación competencia conductual Liderazgo Directivo, en Directivos de Enseñanza Media	211
GRÁFICO 35: Evaluación competencia conductual Responsabilidad, en Directivos de Enseñanza Básica.....	213
GRÁFICO 36: Evaluación competencia conductual Responsabilidad, en Directivos de Enseñanza Media	214
GRÁFICO 37: Evaluación competencia conductual Negociar y Resolver Conflictos, en Directivos de Enseñanza Básica.....	216
GRÁFICO 38: Evaluación competencia conductual Negociar y Resolver Conflictos, en Directivos de Enseñanza Media	217
GRÁFICO 39: Evaluación competencia conductual Iniciativa e Innovación, en Directivos de Enseñanza Básica.....	219
GRÁFICO 40: Evaluación competencia conductual Iniciativa e Innovación, en Directivos de Enseñanza Media	220
GRÁFICO 41: Evaluación competencia conductual Liderazgo Pedagógico, en Docentes de Enseñanza Básica.....	224
GRÁFICO 42: Evaluación competencia conductual Liderazgo Pedagógico, en Docentes de Enseñanza Media	225
GRÁFICO 43: Evaluación competencia conductual Relaciones Interpersonales, en Docentes de Enseñanza Básica.....	227

GRÁFICO 44: Evaluación competencia conductual Relaciones Interpersonales, en Docentes de Enseñanza Media	228
GRÁFICO 45: Evaluación de competencia conductual Trabajo en Equipo, en Docentes de Enseñanza Básica.....	230
GRÁFICO 46: Evaluación competencia conductual Trabajo en Equipo, en Docentes de Enseñanza Media	231
GRÁFICO 47: Evaluación competencia conductual Proactividad	235
GRÁFICO 48: Evaluación competencia conductual Trabajo en Equipo.....	237
GRÁFICO 49: Evaluación competencia conductual Relaciones Interpersonales	239
GRÁFICO 50: Evaluación competencia conductual Comunicación Efectiva	241
GRÁFICO 51: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y medición SIMCE 2° Básico	245
GRÁFICO 52: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y medición SIMCE 4° Básico.....	249
GRÁFICO 53: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y medición SIMCE 8° Básico	252
GRÁFICO 54: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y medición SIMCE 2° Medio	255
GRÁFICO 55: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Básica	259
GRÁFICO 56: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Media	262
GRÁFICO 57: Gráfico de dispersión de resultados SIMCE (promedio) y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Básica.....	265
GRÁFICO 58: Gráfico de dispersión de resultados SIMCE (promedio) y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza MediaFuente: Elaboración Propia.....	267

ANEXOS

ANEXO A: Estándares Indicativos de desempeño	301
ANEXO B: Rúbricas adaptadas para representar los estándares de desempeño	302
ANEXO E: Registro en plataforma	311
ANEXO F: Pauta observación de clases- Apoyo profesores	312
ANEXO G: Instrumentos para análisis de datos	313
ANEXO H: Complemento “ <i>Analysis Toolpack</i> ”	317
ANEXO I: IBM SPSS <i>Statistics</i>	319
ANEXO J: Cargo y perfil de competencia asociado	320
ANEXO K: Competencias conductuales de Asistentes de la Educación	322
ANEXO L: Evaluación de Competencias Conductuales evaluados respecto al cargo	325
ANEXO M: Financiamiento externo, Subvención de Mantenimiento y Fondos CORMUN. ..	326

RESUMEN

Esta tesis se inscribe en el campo de la gestión y liderazgo escolar inserto en la Reforma Educacional en desarrollo en nuestro país, atendiendo los desafíos de un nuevo Marco para la Buena Dirección que tiene como focos: desarrollar las capacidades profesionales, liderar y monitorear los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como desarrollar y gestionar la organización. Este estudio busca evidenciar en una concepción holística y sistémica el impacto que tiene la instalación de determinadas prácticas en los establecimientos educacionales municipales correlacionándolas con el logro de aprendizajes que obtienen los estudiantes en mediciones estandarizadas como SIMCE y pruebas de cobertura curricular. Las variables independientes relacionadas en este estudio provienen de la evaluación del desempeño individual a través de la medición de las prácticas que forman parte de las Competencias Funcionales y Competencias Conductuales, y del rendimiento escolar alcanzado por los alumnos de 2º Básico, 4º Básico, 8º básico y 2º medio, en la medición SIMCE y pruebas de cobertura curricular.

La tesis plantea que estas prácticas pueden formar parte de una estrategia de Superación Profesional Docente contextualizada y situada a las necesidades de los 36 establecimientos municipales de la comuna de Rancagua instalándola a través de una Evaluación de Gestión del Desempeño que incluye la medición de competencias funcionales y conductuales de los profesionales que laboran en cada uno de los establecimientos de la comuna. Para llevar a cabo este estudio se plantean dos hipótesis de trabajo señalando que existe una relación directa entre el logro de Competencias de los Docentes y los resultados de rendimiento en medición SIMCE y pruebas de cobertura curricular de los estudiantes, y una segunda hipótesis que establece una mayor correlación entre el logro de las Competencias Conductuales de los Docentes y los resultados de rendimiento escolar; intervención que pretende atender la inamovilidad del nivel del desempeño alcanzado por los alumnos de colegios municipales de la ciudad de Rancagua.

De acuerdo a los datos analizados en este estudio la principal conclusión que se obtiene es la existencia de una mayor correlación entre el porcentaje de logro de las prácticas de las Competencias Conductuales y el rendimiento escolar de los alumnos de 2ºbásico, siendo menor en los niveles superiores de enseñanza, ya que en éstos son más incidentes las competencias funcionales en su rendimiento escolar.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, competencia funcional, competencia conductual, evaluación del desempeño, superación profesional, rendimiento escolar.

ABSTRACT

This thesis falls within the field of management and school leadership insert in the Educational Reform developing in our country, dealing with the challenges of a new Framework for Good Management whose foci are: to develop professional skills, to leader and monitor the teaching and learning process, as well as developing and managing the organization. This study seeks to show in a holistic and systemic approach the impact the installation of certain practices have in municipal schools correlating them with the achievement of learning that students gain on standardized tests such as SIMCE and curriculum coverage measurements. The independent variables listed in this study come from the assessment of individual performance through measurement of practices that are part of Functional Competencies and Behavioral Competencies, and school performance achieved by pupils of 2nd, 4th, 8th and 10th, in the SIMCE test and curricular coverage tests.

The thesis argues that these practices can be part of a strategy of Professional Teaching Improvement contextualized and situated to the needs of the 36 educational institutions in the district of Rancagua installing it through a Performance Management Evaluation that includes measuring of functional skills and behavioral competencies of the professionals working in each of the schools of the commune. To carry out this study two working hypotheses arise indicating that there is a direct relationship between the achievement of Functional Skills of the Teachers and the results of performance on SIMCE test and curricular coverage tests of the students, and a second hypothesis that establishes a mayor correlation between the achievement of Behavioural Competences of the Teachers and the results of the achievements on the scholar performance; intervention that pretends to attend the inamobility of the level of performance reached by the students of municipal schools in the city of Rancagua.

According to the data analyzed in this study, the main conclusion to be drawn is that there is a higher correlation between the percentage of achievement of the practices of the Behavioral Competencies and school performance of students in 2nd grade, being lower on the higher levels of education, since in these levels are more incident the Functional Competences in their school performance.

Keywords: Pedagogical Practices, functional competence, behavioral competence, performance evaluation, professional improvement, school performance.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios, por darme la vida, iluminar mi mente y mi camino, darme las fuerzas necesarias a través de su amor y por el regalo de la oportunidad.

Gracias a mi familia, por ser el pilar fundamental en la construcción de mi vida, mis fieles amigos, fuente de cariño incondicional, por enseñarme que el amor es la fuerza más grande que existe y entregarme los valores necesarios para replicarlos en la tarea de enseñar.

Gracias a los docentes de la Universidad de Alcalá, por sus enseñanzas, dedicación, tiempo compartido e impulsar el desarrollo de mi formación profesional.

Gracias al Alcalde de la ciudad de Rancagua Sr. Eduardo Soto Romero por su incansable preocupación por la calidad de la educación y el bienestar de los alumnos y familias del sistema educativo municipal, a todos los directivos, docentes y asistentes de la educación que trabajan día a día por mejorar la calidad de la educación en los establecimientos municipales de Rancagua, por brindar parte de su valioso tiempo en la participación de este estudio.

Que este estudio sea un estímulo para seguir trabajando en pro de la calidad de la educación pública chilena.

*“Enseñar Siempre: en el patio y en la calle como
en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra”*

Gabriela Mistral (1923, p.43).

ACRÓNIMOS

AEP	Asignación de Excelencia Pedagógica
CC	Competencia Conductual
CF	Competencias Funcional
CORMUN	Corporación Municipal
CPIP	Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
EDI	Evaluación del Desempeño Individual
EE	Establecimientos Educativos
ENLACES	Centro de Educación y Tecnología Chile
ESP	Estrategia de Superación Profesional
ICILS	Estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de información (sigla en inglés traducida)
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo
IVE	Índice de Vulnerabilidad Escolar
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MINEDUC	Ministerios de Educación Chile
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OA	Objetivo de aprendizaje
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OREAL	Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura
PAC	Programa de Apoyo Compartido
PACE	Programa de Acompañamiento y acceso efectivo a la educación Superior
PADEM	Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PERCE	Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
PIE	Programa Integración Escolar
PIRLS	Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes

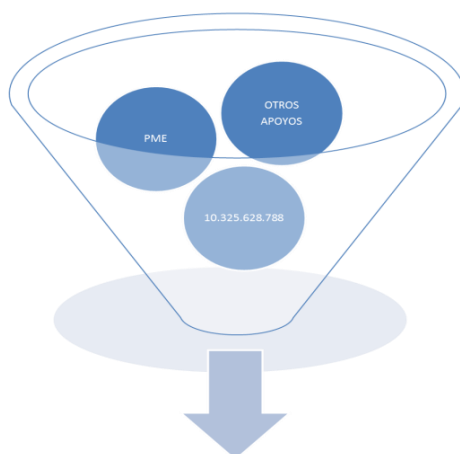
PME	Plan de mejoramiento Educativo
SACGE	Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa (SACGE)
SERSE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SEP	Subvención Escolar
SIGE	Sistema de Información General de Estudiantes.
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad Educativa
SNED	Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 El Problema

Durante los últimos años ha existido un creciente interés entre los tomadores de decisiones educacionales en promover el logro académico de los estudiantes. Chile no ha estado ajeno a esta política educativa, para lo cual se han desarrollado instancias de apoyo a la mejora educativa e iniciativas destinadas a medir niveles de logro. El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) ha sido complementado con la participación de los estudiantes en pruebas internacionales como PISA y TIMMS. Los resultados de estas evaluaciones han permitido identificar el nivel de desempeño de nuestros alumnos, así como su comparación con otras realidades educativas (Ministerio de Educación, 2012). Sin embargo el nivel de desempeño alcanzado por los alumnos de 36 colegios municipales de la ciudad de Rancagua administrados por la Corporación Municipal de Servicios Traspasados de Rancagua (CORMUN) no han mostrado una mejora significativa considerando el aumento notable en el último tiempo de los recursos, como se muestra en el esquema 1, principalmente provenientes de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) invertidos en educación.

Esquema 1: Recursos invertidos en educación

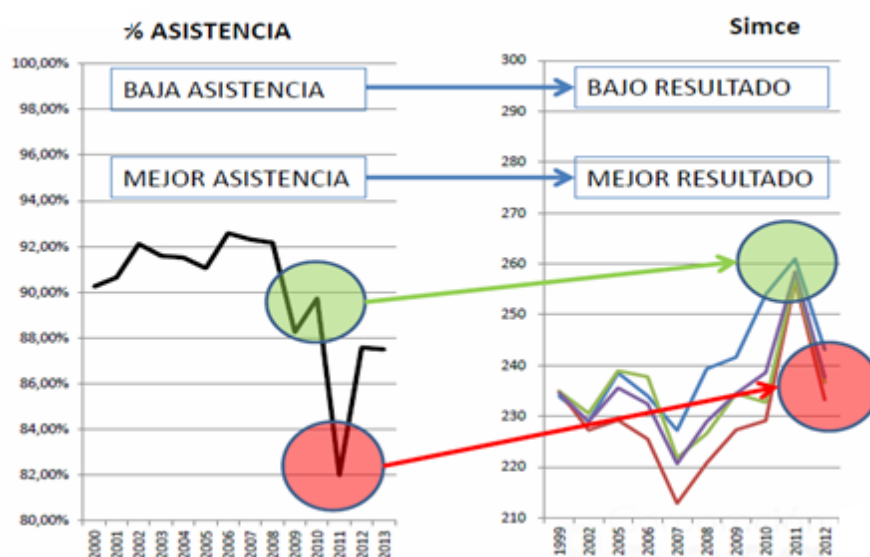


Fuente: Secretaría General de CORMUN. Elaboración propia.

Por otra parte es importante considerar además de la inversión realizada en los últimos años en apoyar la tarea educativa, los esfuerzos efectuados por la Corporación Municipal para asegurar la asistencia de los alumnos a sus respectivos establecimientos a

través de la contratación de buses de acercamiento, entendiendo que en cualquier proceso de mejora en logro de aprendizajes es necesario que los alumnos se encuentren presentes en la sala de clases. Esta relación de aumento en el porcentaje de asistencia y mejora de los resultados se logra como se muestra en la siguiente imagen pero no lo suficiente como para ser considerado un factor determinante:

Imagen 1: Relación porcentaje de asistencia con resultados SIMCE



Fuente: Secretaría General de CORMUN. Elaboración propia.

En este sentido es importante resaltar los factores encontrados en las investigaciones que confluyen en una mejora de la calidad de la enseñanza como: la cualificación y formación del profesorado. En relación al sentido y función del papel del profesor dentro de una organización educativa que pretende desarrollar una educación de calidad para todos los alumnos, el profesor forma parte de una organización que tiene como meta la formación de ciudadanos críticos y transformadores y que promueve la equidad y el éxito de todos los que participan de un proyecto cultural y social como lo es una Escuela Democrática.

En esta perspectiva el rol del profesor requiere no solo del dominio de conocimientos técnicos y procedimientos sino más bien de las orientaciones ideológicas y filosóficas que son concebidas como metas de la educación. Siendo necesario en este nuevo contexto un

docente con una estructura moral y de principios que enfrentado a problemáticas complejas pueda adoptar una posición.

Es importante clarificar dentro de este contexto la función de un “profesor democrático” y para ello se utilizará la definición de Mariano Fernández (2000, p. 85) “la principal característica de un profesional democrático sería el compromiso con los fines de la educación, con la educación como servicio público: para el público (igualitario) y con el público (participativo)” que requiere de un trabajo colaborativo y colectivo.

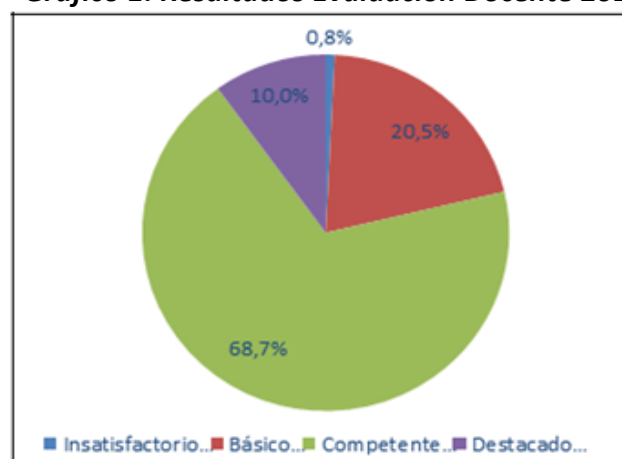
El perfil y las competencias del profesor en una época de incertidumbre y cambio exigen nuevos retos de la función docente. De acuerdo al informe de Barber y Mourshed (2007) en el que se estudiaron los diez países con mejores resultados escolares a escala internacional, destacan políticas orientadas a la atracción y selección de las personas más adecuadas para la profesión docente, han sido formados con rigor y de la mano de una política general centrada en la mejora de sus sistemas educativos como un todo. Consideraron los siguientes indicadores en su estudio: qué cantidad de observación y apoyo (*coaching*) reciben los profesores en sus aulas; qué tiempos dedican a su desarrollo profesional; en qué grado se reconocen bien las debilidades y fortalezas didácticas en las clases; qué posibilidades tienen los docentes de observar y comprender buenas prácticas; en qué grado reflexionan y discuten entre sí sobre una buena enseñanza y las prácticas concretas de cada cual; en qué medida los equipos directivos participan y promueven formación continuada del profesorado del centro; qué mecanismos de conexión existen entre la investigación y el conocimiento pedagógico, entre buenas experiencias y proyectos y las dinámicas de renovación pedagógica en centros y aulas. Todos los países con buenos resultados escolares fueron bien evaluados en estos indicadores.

Por otra parte los resultados de la Evaluación Docente 2014, entregados por la subsecretaría de Educación junto al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en el primer semestre del año 2015, muestran un proceso que abarcó a 16.060 profesores.

El porcentaje de docentes que se negaron a ser evaluados es, al igual que el año anterior, alrededor de un 2% lo que confirma que en Chile se ha instalado una cultura de la evaluación. La subsecretaria Valentina Quiroga destacó que el proceso de formación de los profesores no culmina en la universidad, sino que es un proceso que dura toda la vida. Asimismo enfatizó que el Ministerio tiene “el desafío de perfeccionar los instrumentos que componen la Evaluación Docente”.

Los resultados que se muestran en el gráfico 1 indican que un 68,7% de los docentes evaluados quedó en nivel competente y un 10% alcanza el nivel de destacado, mostrando una mejora que sigue la tendencia de años anteriores.

Gráfico 1: Resultados Evaluación Docente 2014



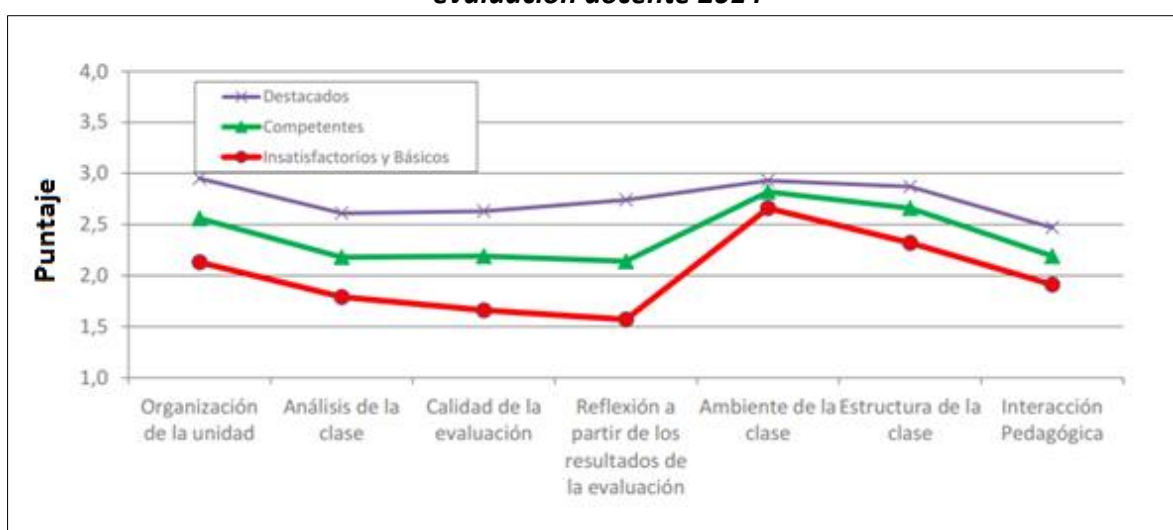
Fuente: Mineduc (2015). Elaboración propia.

Sin embargo, al analizar los resultados de los diferentes instrumentos de la evaluación, la visión no es tan optimista. En el Portafolio, instrumento que reúne evidencias del desempeño de los docentes (como la planificación de una unidad, grabación de clase, evaluaciones que aplica) e induce la reflexión sobre su propia práctica docente, un 70,4% obtuvo un resultado Básico. Estos datos son preocupantes, pues se observa una incoherencia con respecto al resto de los instrumentos de evaluación que ubican a estos mismos profesores en las categorías de Competente y Destacado. Al graficar los resultados obtenidos en las dimensiones del Portafolio (gráfica 2) se puede observar que la interacción pedagógica que define la forma como el docente conduce la enseñanza en el aula, así como

la coherencia de la evaluación con los objetivos de aprendizaje son las dimensiones más insatisfactorias.

No son muy distintos en tema de Evaluación Docente la tendencia de los resultados obtenidos por los docentes de los establecimientos municipales de Rancagua, en adelante sistema CORMUN.

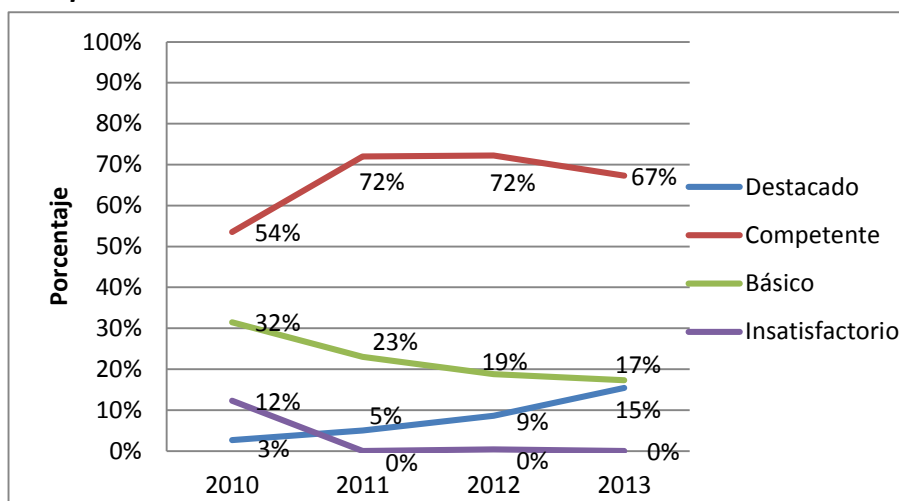
Gráfico 2: Promedio en dimensiones del Portafolio, según nivel de desempeño final en evaluación docente 2014



Fuente: CPEIP, Ministerio de Educación (2015).

En el gráfico 3 se presenta el incremento del año 2012 al 2013 de docentes destacados, que fue de un 6.8%, aumentando de 21 docentes a 25 con este desempeño. En el caso del nivel destacado claramente el sistema CORMUN ha tenido un incremento sostenido de profesores con la evaluación máxima.

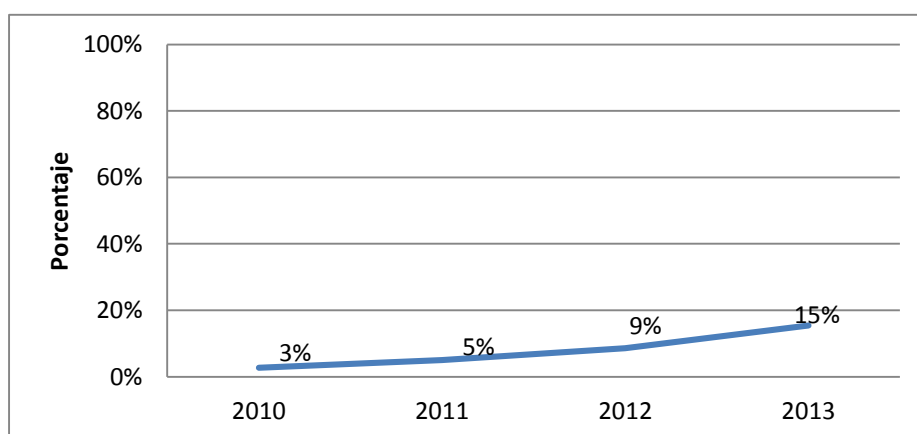
Gráfico 3: Comparación de resultados Evaluación Docente del sistema CORMUN



Fuente: Mineduc (2015). Elaboración propia.

La gráfica 4 muestra cómo porcentualmente el sistema CORMUN ha incrementado el número de profesores que muestran tener un desempeño profesional claro y consistentemente sobresaliente respecto a lo que se espera en el indicador evaluado.

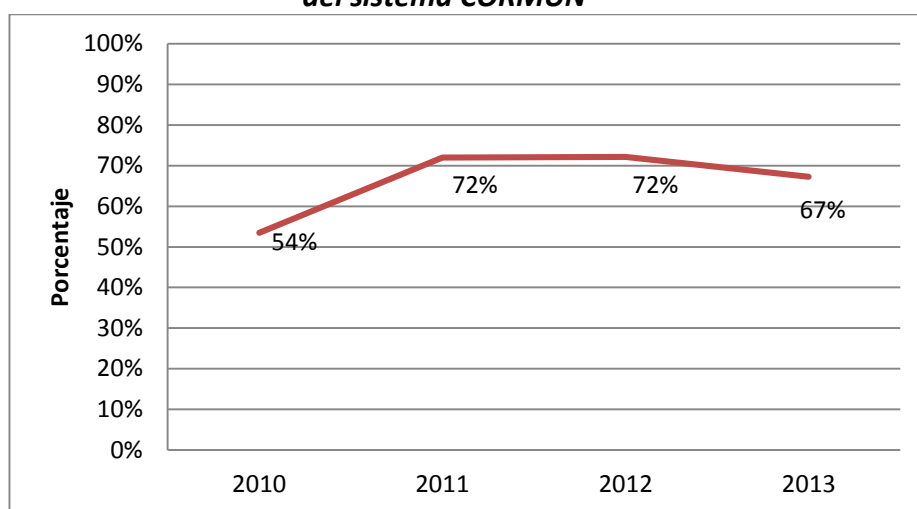
Gráfico 4: Tendencia histórica Evaluación del Desempeño Profesional Docente Destacado del sistema CORMUN



Fuente MINEDUC. Elaboración propia.

Al analizar el comportamiento del desempeño docente competente a nivel del sistema CORMUN mostrado en la gráfica 5, nivel que indica un desempeño profesional adecuado con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente, muestra una disminución respecto al año anterior, equivalente a un 4.9%.

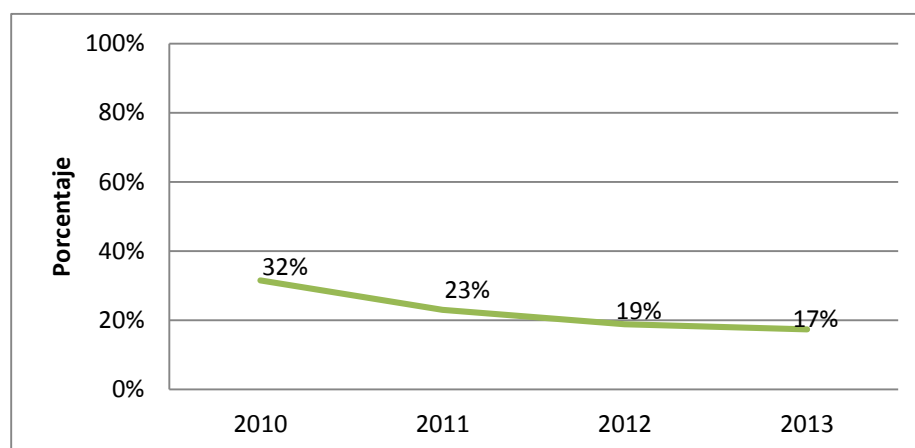
Gráfico 5: Tendencia histórica Evaluación del Desempeño Profesional Docente Competente del sistema CORMUN



Fuente: CPEIP, Ministerio de Educación.

Respecto al desempeño profesional nivel básico, el comportamiento en el sistema ha sido en forma sostenida a la disminución de profesores con este desempeño. Indica que el profesional cumple con lo esperado pero con cierta irregularidad. Comparando los años 2012-2013, la disminución porcentual fue de 1.5%, como se observa en el gráfico 6.

Gráfico 6: Tendencia histórica Evaluación del Desempeño Profesional Docente Básico del sistema CORMUN

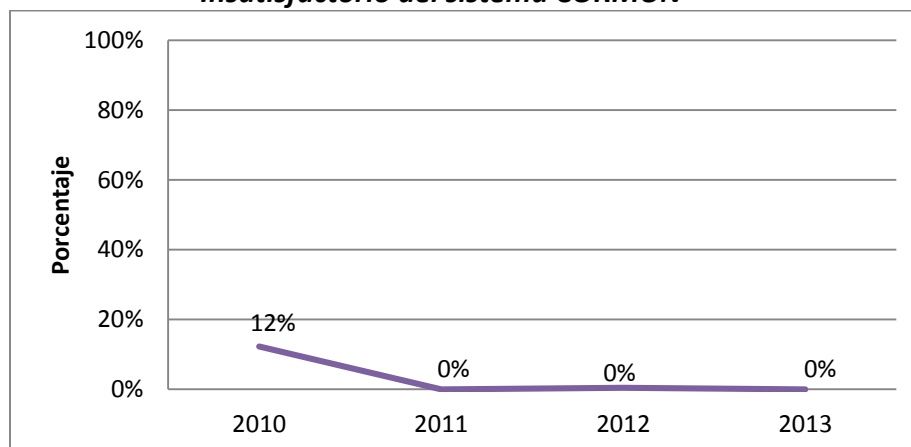


Fuente: CPEIP, Ministerio de Educación.

El nivel de desempeño insatisfactorio (gráfico 7), muestra una disminución a nivel de sistema, llegando a no tener en el sistema CORMUN docentes evaluados en este nivel mínimo entre los años 2011 y 2013. Cabe hacer mención que los docentes que se niegan a ser

evaluados, automáticamente su desempeño profesional es evaluado como insatisfactorio, situación que se dio el año 2013 con dos docentes.

Gráfico 7: Tendencia histórica Evaluación del Desempeño Profesional Docente Insatisfactorio del sistema CORMUN



Fuente: CPEIP, Ministerio de Educación.

En relación a las dimensiones evaluadas en el Portafolio, al igual que la tendencia nacional señaladas en el gráfico 1, los porcentajes más bajos corresponden a la reflexión a partir de los resultados de la evaluación (21%), esto significa la capacidad que demuestra el profesor para entender cómo influyen sus propias decisiones pedagógicas tanto en los aspectos logrados como no logrados por los alumnos. Además, entrega una retroalimentación específica y útil para que éstos mejoren sus aprendizajes; y la otra dimensión es la interacción pedagógica (19,1%), en otras palabras es cómo el profesor explica contenidos o procedimientos usando estrategias que promueven una comprensión acabada por parte de los alumnos; formula preguntas de calidad que favorecen el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento en éstos y aprovecha sus intervenciones para clarificar y profundizar sus conocimientos. Asimismo, demuestra un buen manejo de las estrategias metodológicas y conocimientos que favorecen el aprendizaje de aspectos propios del sector. En resumen ambas dimensiones dan cuenta de cómo se conduce el proceso de aprendizaje en el aula.

Como se puede apreciar, la debilidad observada en el proceso de conducción del aprendizaje hace perentorio y esencial que la evaluación docente sea parte de la carrera profesional docente, sirviendo de insumo para la formación del profesorado, tanto a nivel

inicial como permanente. El foco de la evaluación docente debe ser el desarrollo profesional de los profesores a través de la posibilidad de mejorar sus prácticas pedagógicas, la posibilidad de capacitarse y adquirir nuevas responsabilidades al interior de los establecimientos.

De acuerdo a lo planteado con anterioridad se hace necesario describir y analizar las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje que lidera el docente en la sala de clases, y por otro describir y analizar las conductas de los funcionarios (directivos, docentes y asistentes de la educación) que de alguna manera dan respuesta a las necesidades y requerimientos de un establecimiento que busca su mejora continua.

En este proceso de Evaluación de Gestión del Desempeño utilizado como Estrategia de Superación Profesional (ESP) que busca la instalación de prácticas claves relacionadas tanto con las competencias funcionales como con las competencias conductuales de los profesionales que laboran en establecimientos educacionales municipales, es importante preguntarse ¿cómo influye esta estrategia de Evaluación Docente Individual (EDI), en el rendimiento escolar de estudiantes de Enseñanza Básica y Enseñanza Media, según resultados de SIMCE y Cobertura Curricular en los establecimientos municipales de Rancagua?. También es importante considerar que las prácticas no se pueden llevar a cabo sin los recursos personales que poseen los funcionarios y en ese sentido cabe preguntarse ¿De qué manera influyen las Competencias Conductuales de los profesionales de la educación en la variación de puntaje SIMCE logrado por los alumnos en la Enseñanza Básica y Enseñanza Media?, por lo tanto en una concepción de liderazgo más holístico y sistémico es interesante evidenciar ¿cuáles de las competencias (Conductuales o Funcionales) que forman parte de la evaluación de desempeño tienen mayor incidencia en el rendimiento escolar?

Con este trabajo se quiere aportar a las funciones directivas y de liderazgo escolar a través de una estrategia de gestión del desempeño de los profesionales de la educación con el fin de instalar prácticas específicas buscando la superación profesional, conducente a la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, desde el nivel preescolar hasta 4° medio de establecimientos educativos del país, considerando que el desarrollo de las

capacidades profesionales, es decir el recurso humano, es la piedra angular del éxito que se puede alcanzar en todo tipo de empresa. Teniendo claro que las prácticas de mejora no se pueden llevar a cabo sin los recursos personales que se trabajan en colectivo, en equipo y forma colaborativa, es necesario entonces incluir en una estrategia de desarrollo de personas los “Recursos personales” (cognitivos, sociales y psicológicos), generando una propuesta útil y operacionalizable, factible de realizar en las distintas modalidades de enseñanza y situada de acuerdo a los distintos contextos. Ya nuestra poetisa premio nobel y docente Gabriela Mistral señalaba en el año 1923 como Directora lo siguiente: “Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra” (Pincheira, 1989, p. 43), es decir, la práctica es importante a la hora de educar. En este tiempo podríamos decir “El liderazgo es la práctica del mejoramiento” (Elmore, 2010, p. 177).

Con este trabajo se pretende además atender focos del nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar insertos en la Reforma Educacional en desarrollo en nuestro país: desarrollando las capacidades profesionales, liderando y monitoreando los procesos de enseñanza y aprendizaje así como desarrollando y gestionando la organización (Mineduc, 2015).

1.2 Objetivos

Objetivo General

Establecer la relación que existe entre Evaluación de Desempeño Individual de los funcionarios profesionales de la educación y el rendimiento escolar de estudiantes de Enseñanza Básica y Enseñanza Media según resultados SIMCE y Cobertura Curricular, en los Establecimientos Municipales de Rancagua.

Objetivos Específicos

1. Describir la influencia de las Competencias Conductuales en el rendimiento escolar de Enseñanza Básica y Enseñanza Media.
2. Describir las influencias de las Competencias Funcionales en las variaciones del rendimiento escolar de Enseñanza Básica y Enseñanza Media.
3. Analizar la relación existente entre las Competencias Conductuales y Competencias Funcionales respecto del rendimiento escolar de la Enseñanza Básica y Enseñanza Media.
4. Caracterizar los niveles de desarrollo de las competencias de desempeño desde la perspectiva de los Docentes, Directivos y Asistentes de la Educación.
5. Correlacionar el desempeño docente con la cobertura curricular lograda por los Establecimientos Educativos de Enseñanza Básica y Enseñanza Media.
6. Correlacionar el rendimiento escolar de la Enseñanza básica y la Enseñanza Media con la cobertura de los establecimientos educativos de la Enseñanza Básica y Media.

1.3 Formulación de la Hipótesis

H1: Existe una relación directa entre el logro de Competencias Funcionales de los Docentes respecto de los resultados de rendimiento en medición SIMCE y pruebas de cobertura curricular, tanto en Enseñanza Básica como en Enseñanza Media.

H2: Existe una mayor correlación entre el logro de las Competencias Conductuales de los Docentes respecto de los resultados de rendimiento en la medición SIMCE respecto de pruebas de cobertura curricular en los primeros cursos de Enseñanza Básica.

1.4 Justificación

Esta tesis se enmarca en el área de gestión del desempeño profesional docente con el fin de mejorar la calidad educativa, a través de una evaluación de desempeño que incluye promover prácticas que fortalezcan las competencias funcionales y conductuales.

La investigación se sitúa en el contexto de la educación subvencionada municipal en Chile y coincidentemente el Sistema Educativo chileno se encuentra inmerso en un amplio proceso de Reforma. Este proceso incluye tres grandes áreas: 1) Condiciones para la Calidad y la Equidad de la Educación; 2) Política Nacional Docente y 3) Fortalecimiento de la Educación Pública. La expectativa de la Reforma es favorecer el mejoramiento de la gestión educativa, de las condiciones en que se imparte la enseñanza y el mejoramiento de los procesos de aprendizaje. En uno de los puntos de la llamada **agenda corta docente** se busca que de algún modo se reconozca y fomente el desarrollo profesional docente así como mayores exigencias para las instituciones responsables de la formación inicial. Lo anterior en un intento de convertir la profesión en una de las más exigentes y valoradas socialmente, esperando que esto se traduzca en una mejora de la enseñanza.

En este sentido pude evidenciar en mi tarea de directora del Liceo Bicentenario Óscar Castro Zúñiga, establecimiento perteneciente administrativamente de la Corporación Municipal de Rancagua (CORMUN), VI región de Chile, lo necesario que es avanzar y atender el perfeccionamiento continuo de los docentes en ejercicio si queremos mejorar los

aprendizajes de nuestros alumnos en la sala de clases, compartiendo lo que dice al respecto Richard Elmore (2010) en su libro “Mejorando la Escuela desde la Sala de Clases”, la formación docente, inicial y particularmente en servicio, sólo resultará transformadora de prácticas pedagógicas si se realiza lo más cerca posible del aula ; de ahí el interés personal de participar en este estudio que tuvo como finalidad utilizar una estrategia de evaluación del desempeño para lograr una mejora en la implementación efectiva del currículum y que involucra a los 36 establecimientos de esta administración ubicados en distintos contextos sociales y culturales. Por otra parte, también existió un interés profesional de investigar sobre estrategias para mejorar el desempeño profesional docente que permita instalar sistemas de aseguramiento de la calidad educativa, factores considerados claves en la investigación llevada a cabo entre los años 2006 y 2007, por *McKinsey & Company* que se propuso comprender por qué un grupo importante de sistemas educativos, a pesar de sus diferencias sociales y culturales (Canadá, Nueva Zelanda, Inglaterra y Singapur), habían alcanzado altos estándares de calidad en los aprendizajes de sus alumnos.

En tercer lugar hubo una motivación por atender el contexto de una nueva Reforma Educacional, que está en discusión y sabiendo que su establecimiento conlleva un largo proceso, es necesario seguir avanzando en la búsqueda de alternativas para instalar competencias en los docentes, sobre todo en aquellos que han recibido una débil formación inicial. Para finalizar me interesó particularmente uno de los ejes del PADEM 2015 de CORMUN que corresponde al Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal que promueve “Desarrollar al máximo las capacidades docentes y de apoyo a la función pedagógica” (p.3), que forma parte del planteamiento de la Reforma Educacional en proceso, con el fin de ofrecer una enseñanza con alto estándar de calidad, impulsando una práctica educativa de carácter inclusivo, moderna e innovadora, que se construya sobre la base del trabajo en equipo colaborativo, abierto a la evaluación de los desempeños individuales y colectivos para mejorar continuamente su calidad.

En este sentido La Corporación Municipal de Rancagua reconociendo la necesidad de mejorar los estándares de calidad en los aprendizajes de los alumnos pertenecientes a los 36 establecimientos educacionales que administra, y adelantándose a procesos que, en la actualidad recién se inician desde el Ministerio de Educación busca fortalecer capacidades

docentes, y directivas, e instalar prácticas claves conducentes a la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos desde el nivel pre-escolar hasta 4º año medio.

Para cumplir con este propósito diseñó una estrategia de evaluación formal y objetiva de prácticas específicas, buscando que impacten positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y posibles de realizar en las distintas modalidades de enseñanza y contextos de la comuna de Rancagua, implementando desde el año 2014 en este sentido, un proceso de evaluación del desempeño individual en cada uno de los 36 establecimientos educacionales.

Este proceso fue liderado por los respectivos equipos directivos y monitoreado a través de una plataforma *on-line* con el fin de realizar seguimiento a la ejecución de las acciones descritas para este fin, es decir, instaló una estrategia que fue utilizada como herramienta de gestión del desempeño y de superación profesional ya que sus resultados permitieron realizar en cada uno de los establecimientos escolares un plan de mejora que consideró el apoyo a las debilidades detectadas tanto en el ámbito de competencias funcionales como conductuales de los docentes, incluidas en esta evaluación de desempeño individual, lo que tuvo incidencia no solo en el clima organizacional de cada establecimiento educacional, sino que además, se esperó que influyan positivamente en los resultados de aprendizajes de los alumnos.

1.5 Contextualización

Plan de desarrollo educativo municipal de Rancagua, inserto en el contexto de reforma educativa

Dentro de los procesos de Reforma que se desarrollan en Chile para el Fortalecimiento de la Educación Pública, se encuentra el traspaso de su administración y gestión, desde los municipios hacia una nueva institucionalidad de Servicio Nacional y Servicios Locales de Educación Pública. Para este fin, se ha definido un proceso de transición, donde se anhela que la institucionalidad educativa adquiera progresivamente el control de las responsabilidades que hasta ahora son desempeñadas por los municipios.

En este nuevo escenario, los municipios tienen que organizar la información y realizar un conjunto de procesos de índole financiero así como diseñar una planificación estratégica para acompañar al sistema educativo en este proceso de transición, para el cambio de institucionalidad propuesto para los próximos años. Esta herramienta de planificación educativa comunal la constituye el PADEM (Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal) donde se expresan los principales desafíos y objetivos para alcanzar durante el año en materia de logros educativos, de gestión escolar, de políticas y programas orientados a la generación de condiciones o el mejoramiento del proceso educativo.

En el contexto de la Reforma, el PADEM de cada año debe atender por un lado, los propósitos y objetivos definidos y priorizados por el Sostenedor Municipal y los propios establecimientos educacionales, y por otro, con un conjunto de requisitos solicitados por el Ministerio de Educación para el inicio del proceso de traspaso de atribuciones.

Para cumplir con estos propósitos fue necesario considerar en la planificación estratégica procesos de sistematización y análisis de información, relacionado con los recursos actuales disponibles para la implementación de la educación en los establecimientos educacionales municipales de Rancagua, la existencia de determinadas condiciones necesarias para su ejecución y el levantamiento y/o actualización de los sellos formativos de cada establecimiento plasmados en sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Estos aspectos son esenciales para evaluar y valorizar los principales esfuerzos que deben desarrollarse durante el trienio 2016 – 2018 para que, junto con cumplir con las obligaciones referidas al traspaso de la educación a su nueva institucionalidad, permita a los establecimientos educacionales seguir avanzando en el logro de sus principales objetivos.

Desde el año 2014 y anticipándose a los procesos de cambio, la Corporación Municipal De Rancagua viene realizando la tarea de ordenar la Gestión Educativa Municipal de Rancagua en tres ejes fundamentales que coinciden con las dimensiones establecidas por el actual gobierno para el proceso de transición:

Asegurar la Trayectoria Escolar de los estudiantes y sus familias procurando, en el ámbito de incumbencia del sistema escolar, condiciones de salud física y psicosocial óptimas para integrarse al proceso de enseñanza y aprendizaje satisfactoriamente. Esto implica ser capaces de disponer todos los apoyos asistenciales y materiales posibles para disminuir el riesgo de abandono escolar, repitencia, conductas de riesgo biopsicosocial y otras que se estimen necesarias para facilitar una permanencia y asistencia regular de los estudiantes y su plena integración a la vida escolar sin restricciones asociadas a sus condiciones de origen.

Garantizar el mayor estándar de gestión en los establecimientos, sobre la base de los marcos nacionales proporcionados por el MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) a través de la Agencia de Calidad de la Educación¹ y Superintendencia de Educación Escolar y otros propios del Sistema Municipal en los ámbitos de Liderazgo, Gestión Pedagógica y Curricular, Gestión de la Convivencia y Clima Escolar, Gestión y Administración de Recursos, proporcionando a la comunidad escolar un ambiente escolar seguro y organizado, abierto e inclusivo, con buen estándar material y de habilitación tecnológica y educativa, colaborativo y participativo, permitiendo a la comunidad escolar identificarse plenamente con su Proyecto Educativo Institucional.

¹ La Agencia de Calidad de la Educación de Chile es una de las agencias creadas por la Ley de Aseguramiento de la Calidad de 2011 que perfecciona el sistema escolar, encargada en general de evaluar la calidad de la enseñanza entregada por los establecimientos, incluyendo desempeño de Docentes, Directivos y Asistentes de la educación.

Desarrollar al máximo las capacidades docentes y de apoyo a la función pedagógica para ofrecer una enseñanza con alto estándar de calidad, impulsando una práctica educativa de carácter inclusivo, moderna e innovadora, que se construya sobre la base del trabajo en equipo y colaborativo, abierto a la evaluación de los desempeños individuales y colectivos para mejorar continuamente su calidad.

En esa línea, el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal 2015 da continuidad a la estructura de planificación estratégica definida desde el año 2014, considerando las definiciones y requisitos descritos por el MINEDUC para la educación municipal y proyectando un esfuerzo por orientarse hacia el mejoramiento de los procesos y resultados educativos. Para ello, se planifica para los siguientes años consolidar una política de medición y evaluación de los aprendizajes y se profundizará en el desempeño de los directores y directoras a través de su Convenio de Desempeño.

1.5.1 Panorama educativo de los establecimientos educacionales administrados por la corporación municipal de Rancagua

Características de los Establecimientos Educacionales

En la tabla 1 se describe información sobre el sistema educativo municipal de Rancagua, detallando las características fundamentales de sus establecimientos de Enseñanza Básica y Educación Parvularia. Se puede apreciar que 25 establecimientos de los 36 pertenecientes al sistema CORMUN imparten Educación Básica, de los cuales uno solo no incorpora en su modalidad los niveles de transición de Educación Parvularia. Sin embargo existe una Escuela de Párvulos que trabaja en jornada de mañana y tarde atendiendo a capacidad completa (12 cursos) la alta demanda de matrícula. Cabe destacar que entre los establecimientos de Enseñanza Básica que cuenta con niveles de transición de Educación Parvularia se encuentra la Escuela Especial Dr. Ricardo Olea que atiende niños con capacidades diferentes, desarrollando una malla curricular que incluye la enseñanza de oficios que permiten la incorporación de estos estudiantes al campo laboral.

La mayoría de los establecimientos descritos en la tabla 1 (21 de 26) presentan régimen de JEC (Jornada Escolar Completa)², es decir un tiempo escolar mayor de 30% anual. Este tipo de jornada se implementó en nuestro país a partir del año 1997 como parte de una reforma educacional y que en general consistió en extender la jornada escolar, aumentando el tiempo de trabajo obligatorio fijado en la matriz curricular obligatoria. En educación básica significó pasar de 30 a 38 horas pedagógicas semanales de 3° a 6° año básico y de 33 a 38 horas en 7° y 8° año básico. En educación media se aumentó la jornada escolar de 33 a 38 horas en los cursos de 1° y 2° medio, en los cursos de 3° y 4° medio se extendió de 36 a 46 horas.

Tabla 1: Población Escolar y Cobertura de los Establecimientos de Educación Básica y Parvularia

Letra	Establecimiento	Cursos	Nº cursos 2015	Jornada		
				JEC	Mañana	Tarde
E-14	Escuela Párvulos Duende Melodía	1º NT a 2º NT	12		X	X
D-6	Colegio Moisés Mussa	2º NT a 8º Básico	32		X	X
D-7	Colegio Marcela Paz	1º NT a 8º Básico	37	X		
D-9	Colegio Rene Schneider	1º NT a 8º Básico	10	X		
D-12	Colegio E De Geyter	1º NT a 8º Básico	18	X		
	Colegio Santa Filomena	1º NT a 8º Básico	9	X		
D-16	Colegio España	1º NT a 8º Básico	15	X		
D-20	Colegio Manuel Rodríguez	2º NT a 8º Básico	10	X		
D-21	Colegio Mineral El Teniente	1º NT a 8º Básico	30	X		
D- 29	Colegio República Argentina	1º a 8º Básico				
D-30	Colegio El Cobre	1º NT a 8º Básico	11	X		
E-4	Colegio Pablo Garrido	1º NT a 8º Básico	10		X	X
E-10	Colegio J.M. De Velasco	1º NT a 8º Básico	9	X		
E-28	Colegio Aurora De Chile	1º NT a 8º Básico	20	X		
E-34	Colegio Carlos Miranda	1º NT a 8º Básico	8	X		
F-19	Escuela Especial Dr. Ricardo Olea	1º NT – Básico Laboral	16	X		
F-26	Colegio Jean Piaget	1º NT a 8º Básico	11	X		
F-31	Colegio Isabel Riquelme	1º NT a 8º Básico	9	X		
F-51	Colegio Virginia Bravo	1º NT a 8º Básico	10	X		
G-15	Colegio Augusto D´Halmar	1º NT a 8º Básico	11	X		
G-22	Colegio Hermanos Carrera	1º NT a 8º Básico	9	X		
G-27	Colegio Marta Brunet	1º NT a 6º Básico	4	X		
G-476	Colegio Manuel Rojas	1º NT a 6º Básico	4	X		
G-478	Colegio J.M. Balmaceda	1º NT a 8º Básico	5	X		
G-479	Colegio Alberto Blest Gana	1º NT a 8º Básico	9	X		
	Colegio Vicuña Mackenna	1º NT a 8º Básico	12	X		

Fuente: PADEM 2015.

² Ley 19.979 crea el régimen de Jornada Escolar Completa a partir del año 2007 para los alumnos de establecimientos del sector municipal vulnerables y con bajos resultados de calidad.

En relación a la población escolar, niveles y cobertura de los liceos, institutos y colegios que imparten Educación Media descritos en la tabla 2, se encuentran dos de ellos de modalidad científico – humanista que atienden un total de 64 cursos desde 7° a 8° básico, siendo la orientación principal de sus estudiantes la continuación de estudios universitarios.

Por otra parte es importante destacar que la mayor población de estudiantes se encuentra en los liceos técnicos profesionales con un total de 110 cursos, es decir, existe un mayor interés de los jóvenes por ingresar rápidamente al campo laboral. También se encuentra en este grupo dos establecimientos que entregan educación a adultos tanto básica como media, y un liceo integrado que atiende a estudiantes en edad escolar como a población adulta.

Tabla 2: Población Escolar, Niveles y Cobertura de los Establecimientos que imparten Educación Media

Letra	Establecimiento	Niveles	Cursos	Nº cursos 2015	Jornada		
					JE C	Ma ña Na	Tar de
A-1	Liceo María Luisa Bombal	E. Básica – Científico – Humanista	7° y 8° Básico 1º a 4º Medio	9	X		
A-2	Liceo Bicentenario Oscar Castro Z.	E. Básica -Científico – Humanista	7°-8° Básico 1º a 4º Medio	55		X	X
A-7	Liceo Diego Portales	Técnico Profesional	1º a 4º Medio	40	X		
A-36	Liceo Francisco Tello	Educación Adultos	Básico y Media	19		X	X
B-3	Liceo J. V. Lastarria	Técnico Profesional	1º a 4º Medio	21	X		
B-34	Liceo Jorge Alessandri	Técnico Profesional	1º a 4º Medio	18	X		
	Liceo Santa Cruz De Triana	Técnico Profesional	1º a 4º Medio	7	X		
D-33	Inst. Tec. Minero Bernardo O' Higgins	E. Básica- E. Media	1º NT a 8º Básico 1º-2º Medio	24	X		
D-35	Liceo Integrado L. Simón Bolívar	Educación Básica Educación Media Educación de Adultos	1º NT a 8º Básico 1º - 2º-3º Medio 1er y 2º Ciclo Medio	23	X		X
F-8	Colegio Patricio Mekis	Educación Básica Educación Adultos	1º NT a 8º Básico 1er y 2º Ciclo Medio	10	X		X

Fuente: PADEM 2015

En la tabla 3 se muestra la tendencia en relación a la cantidad de alumnos que permanecen en el sistema CORMUN, observándose en la mayoría de los establecimientos, 27 del total, una diferencia negativa al comparar el número de alumnos matriculados en el año 2014 respecto del 2015, siendo en algunos casos sobre 45 alumnos menos (situación de 4 establecimientos), lo que se traduce en un curso menos como mínimo en esas instituciones educativas.

También es importante destacar de acuerdo a la información presentada en la tabla 3 que existen tanto liceos, institutos como colegios que muestran tendencias positivas de aumento en cantidad de alumnos matriculados en el 2015, siendo especialmente significativa en el caso del Liceo Francisco Tello que imparte Educación de Adultos.

Sin embargo la suma total de alumnos matriculados en el año 2014 arroja un total de 22.390 alumnos en comparación con la matrícula 2015 de 21.986 alumnos da una diferencia total del Sistema CORMUN de -405 alumnos. En este análisis se debe considerar además que el crecimiento de la población estudiantil de cada establecimiento está sujeto a la capacidad autorizada de acuerdo a su infraestructura.

Tabla 3: Matrícula establecimientos CORMUN

Establecimiento	Cantidad de Estudiantes Matriculados		
	2014	2015	Diferencia
Liceo María Luisa Bombal	221	268	47
Liceo Bicentenario Oscar Castro	2221	2261	40
Liceo Diego Portales	1755	1730	-25
Liceo José Victorino Lastarria	787	748	-39
Liceo Jorge Alessandri	873	672	-201
Liceo Santa Cruz De Triana	206	182	-24
Inst. Tec. Minero Bernardo O' Higgins	868	916	48
Liceo Integrado L Simón Bolívar	712	754	42
Liceo Francisco Tello	689	776	87
Colegio Moisés Mussa	1275	1195	-80
Colegio Marcela Paz	1403	1333	-70
Colegio Rene Schneider	315	303	-12
Colegio Eduardo De Geyter	584	543	-41
Colegio Santa Filomena	342	329	-13
Colegio España	422	472	50
Colegio Manuel Rodríguez	370	358	-12
Colegio Mineral El Teniente	971	953	-18
Colegio República Argentina	1292	1288	-4
Colegio El Cobre	331	320	-11
Colegio Pablo Garrido	298	291	-7
Colegio José A. Manso De Velasco	264	241	-23
Escuela De Párvulos Duende Melodía	352	344	-8
Colegio Aurora De Chile	686	738	52
Colegio Carlos Miranda	195	179	-16
Colegio Patricio Mekis	284	258	-26
Colegio Jean Piaget	424	406	-18
Colegio Isabel Riquelme	264	254	-10
Colegio Virginia Bravo	226	226	0
Colegio Augusto Dhalmar	410	405	-5
Colegio Hermanos Carrera	342	288	-54
Colegio Marta Brunet	84	73	-11
Colegio Manuel Rojas	52	70	18
Colegio José M. Balmaceda	161	140	-21
Colegio Alberto Blest Gana	154	146	-8
Colegio Benjamín Vicuña Mackenna	364	338	-26
Escuela Especial Dr. Ricardo Olea	179	173	-6

Fuente: SIGE (2015).

Índices de vulnerabilidad y Porcentaje de Alumnos Prioritarios

Uno de las características del Sistema Educativo Municipal de Rancagua es su carácter inclusivo. Esto significa que los establecimientos educativos municipales cuentan con estudiantes de diferentes condiciones y características. Ciertamente, una de ellas es su vulnerabilidad socioeconómica. En relación a los índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE)³ y de concentración de estudiantes prioritarios para la ley SEP⁴ es importante explicar que la Subvención Escolar Preferencial tiene como fundamento el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país. Por primera vez, el sistema de financiamiento no sólo se asocia a la entrega de recursos por prestación del servicio educativo, sino también a los resultados que alcanzan las y los estudiantes. Para ello exige compromisos que involucran y comprometen a toda la comunidad escolar.

Los sostenedores como es el caso de la Municipalidad de Rancagua, voluntariamente adscriben a esta Subvención a los establecimientos bajo su dependencia que decidan asumir todas las responsabilidades que ella implica, de esta forma la Ley reconoce que el costo de la enseñanza es mayor, a medida que aumenta la vulnerabilidad socioeconómica de las y los estudiantes.

A continuación en la tabla 4 se presentan resultados de los índices de Vulnerabilidad Escolar, que muestran a 29 de los 36 establecimientos con alzas en los últimos años en su índice de vulnerabilidad, cuyo promedio es 77,2%. Siendo importante mencionar que existen 16 establecimientos con un IVE superior al 80%.

³ La Condición de Vulnerabilidad Estudiantil, reconoce la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores (como un hecho presente o potencial), a nivel individual (estudiante) y de contexto (familiar-escuela-barrio-comuna), que se presentan durante el desarrollo del ciclo educacional. La condición de Vulnerabilidad Estudiantil, determina una escala de mayor o menor riesgo asociado a la presencia de variables culturales, económicas, psicológicas, ambientales y/o biológicas, que intervienen o determinan la finalización del ciclo educacional del o la estudiante.

⁴ La Vulnerabilidad Estudiantil reconoce al universo de estudiantes de educación Primaria (Básica) y secundaria (Media), caracterizándoles y asociándoles a perfiles de Vulnerabilidad Estudiantil (asociados a Prioridad), donde la prioridad representa el riesgo mayor o menor de la probabilidad de interrumpir y/o abandonar estudios.

Tabla 4: Porcentajes de Índice de Vulnerabilidad Escolar en Establecimientos CORMUN

Establecimientos Educativos	2011	2012	2013	2014	2015
Colegio Moisés Mussa	48,57	50,54	56,1	59,51	63,9
Colegio Marcela Paz	57,7	59,29	65,0	68,08	68,1
Colegio René Schneider	79,29	81,07	85,1	86,82	88,9
Colegio E. De Geyter	60,28	63,51	67,7	69,11	71,4
Colegio España	71,49	71,54	75,4	75,99	75,1
Colegio M Rodríguez	76,12	76,42	82,4	81,85	83,2
Colegio M El Teniente	53,83	54,22	62,1	64,34	66,3
Colegio R Argentina	47,07	50,36	55,9	56,13	62,2
Colegio El Cobre	64,41	71,30	72,6	71,35	78,4
I.T.M. Bernardo O' Higgins	70,69	75,53	79,2	E. Bás. 76,1 E Med.77,63	E. Bás. 77,0 E. Med. 80,2
Liceo I. L Simón Bolívar	68,68	71,76	EGB: 74,5 EM: 84,6	E. Bás 76,08 E.Med.81,02	E. Bás 75,8 E.Med.82,7
Colegio Pablo Garrido	73,84	80,14	83,8	81,21	82,2
Colegio J A M De Velasco	73,31	80,65	80,3	83,10	86,3
Escuela Parv. D. Melodía	-	-	-	-	-
Colegio Aurora De Chile	73,95	75,46	76,3	77,71	74,0
Colegio Carlos Miranda	74,03	79,46	78,4	75,27	78,4
Colegio Patricio Mekis	84,64	87,41	88,7	88,89	88,8
Escuela Esp Dr. Ricardo Olea	100	100	100	100	100
Colegio Jean Piaget	76,96	74,01	74,0	76,63	79,2
Colegio Isabel Riquelme	73,77	81,10	84,3	83,65	85,2
Colegio Virginia Bravo	66,66	61,90	65,6	66,28	70,3
Colegio Augusto D'halmar	78,83	81,21	84,0	84,24	84,5
Colegio Hermanos Carrera	80,64	82,45	85,4	87,91	91,3
Colegio Marta Brunet	63,91	63,27	68,6	67,50	75,0
Colegio Manuel Rojas	78,78	77,36	83,3	80,00	81,1
Colegio José M. Balmaceda	84,35	81,88	84,2	81,95	80,6
Colegio A Blest Gana	91,3	87,42	90,4	96,48	96,2
Colegio B Vicuña Mackenna	83,72	86,85	89,2	88,29	90,5
Colegio Santa Filomena	86,38	84,18	86,7	89,46	91,1
Liceo María Luisa Bombal	80,44	85,58	88,0	86,21	E. Bás 45,7 E.Med.77,4
Liceo Bicentenario Oscar Castro Zúñiga	47,18	EGB: 42,22 EM: 45,95	EGB: 42,2 EM: 51,4	E. Bás. 45,88 E. Med. 50,0	E. Bás 46,7 E.Med.50,3
Liceo Diego Portales	55,75	56,54	58,40	59,39	62,6
Liceo J. Victorino Lastarria	75,96	75,55	78,9	78,56	79,8
Liceo Jorge Alessandri R.	68,43	70,89	78,8	80,00	77,4
Liceo Sta. Cruz De Triana	86,86	87,90	89,3	88,24	87,6
Totales	72,29	73,00	76,41	78,24	77,2

Fuente: SIGE (2015).

Adicionalmente al recurso SEP, existe una Subvención por Concentración de alumnos prioritarios, que entrega un monto de recursos según la proporción de alumnos y alumnas prioritarias en relación al total de estudiantes matriculados en el establecimiento. En este sentido la ley reconoce que no sólo importa la condición del niño y la niña, sino que el entorno de aprendizaje juega un rol fundamental en el proceso educativo.

En la tabla 5 se muestra un aumento permanente de la proporción de alumnos y alumnas que viven en situación de vulnerabilidad pertenecientes al sistema CORMUN, así como el porcentaje de concentración de estudiantes prioritarios de acuerdo a la ley SEP, observando que mientras el porcentaje promedio de estudiantes prioritarios es de 50% existen 12 establecimientos que tienen más de 70% de concentración de estos estudiantes.

Tabla 5: Número de alumnos (as) prioritarios por establecimientos y porcentaje de concentración

<i>Establecimientos</i>	<i>Julio 2015</i>	<i>% Concentración</i>
Colegio Moisés Mussa	560	48 %
Colegio Marcela Paz	704	52 %
Colegio René Schneider	232	76 %
Colegio Eduardo De Geyter	286	54 %
Colegio Santa Filomena	283	86 %
Colegio España	304	66 %
Colegio Manuel Rodríguez	290	84 %
Colegio Mineral El Teniente	486	51 %
Colegio República Argentina	576	45 %
Colegio El Cobre	214	65 %
Instituto Tec. Minero Bernardo O'Higgins	529	59 %
Liceo Integrado Libertador Simón Bolívar	420	56 %
Colegio Pablo Garrido	231	78 %
Colegio José Manso De Velasco	194	84%
Escuela Párvulos Duende Melodía	187	54 %
Colegio Aurora De Chile	439	60%
Colegio Carlos Miranda	123	67 %
Colegio Patricio Mekis	197	75 %
Colegio Jean Piaget	251	62 %
Colegio Isabel Riquelme	175	71 %
Colegio Virginia Bravo	100	45 %
Colegio Augusto D'Halmar	289	72 %
Colegio Hermanos Carrera	238	83 %
Colegio Marta Brunet	40	53 %
Colegio Manuel Rojas	43	61 %
Colegio José Manuel Balmaceda	102	73 %
Colegio Alberto Blest Gana	137	96 %
Colegio B. Vicuña Mackenna	320	97 %
Liceo María Luisa Bombal	91	34 %
Liceo Bicentenario Oscar Castro Zúñiga	567	25 %
Liceo Comercial Diego Portales	538	31 %
Liceo José Victorino Lastarria	379	52 %
Liceo Comercial Jorge Alessandri R.	318	49 %
Liceo Santa Cruz De Triana	120	66 %
TOTAL	9.963	50%

Fuente: SIGE (2015)

Dotación Docente, Directiva y Funcionarios

La gestión de la dotación de personal del sistema CORMUN se ha caracterizado por reclutar funcionarios cada vez más idóneos según su función, buscando invertir recursos en esta tarea, manteniendo una orientación hacia la eficiencia.

En la tabla 6 se detalla la dotación que trabaja en la División de Educación de la CORMUN en el año 2015, funcionarios que tienen la tarea de apoyar la administración de los recursos humanos y financieros llevada a cabo en cada institución educativa así como de entregar los lineamientos pedagógicos que orientan el quehacer de cada escuela, liceo, instituto o colegio, siempre velando por el cumplimiento de la normativa vigente.

Como se puede observar en la tabla 6 la mayoría de los funcionarios, 17 de 25, están contratados en forma indefinida y con una cantidad de horas en general que asegura la dedicación exclusiva de los profesionales a este servicio.

Tabla 6: Personal de la División de Educación de CORMUN

	Contrato Indefinido		Contrato Plazo Fijo		Totales	
Administración	Nº	Horas	Nº	Horas	Nº	Horas
Administrativos	5	220	2	20	7	240
Auxiliar de Servicios	4	177			4	177
Directivo	1	44			1	44
UTP	2	84			2	84
Docentes	1	44	5	166	6	210
Profesionales	4	162	1	44	5	206
Total General	17	731	8	230	25	961

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

En la tabla 7 se describe la dotación del personal que desempeña cargos directivos en los establecimientos del sistema CORMUN en el año 2015, correspondiendo a 57 personas, contabilizando un total de 2.596 horas. La mayoría de los directores, subdirectores e inspectores generales presentan contrato indefinido, 55 de 57, lo que muestra una continuidad y permanencia de ellos en el sistema.

Tabla 7: Dotación personal directivo (director, sub director, inspector general).

Directivos	Contrato Indefinido		Contrato Plazo Fijo		Totales	
	Nº	Horas	Nº	Horas	Nº	Horas
Totales Ed. Media	22	1012			22	1012
Totales Ed. Básica	27	1232	2	88	29	1320
Totales Ed. Especial	1	44			1	44
Totales Ed. Pre-básica	1	44			1	44
Total de Adultos	4	176			4	176
Total General	55	2508	2	88	57	2596

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

Por su parte, un número similar de profesionales como se muestra en la tabla 8, se desempeñan en funciones relacionadas con las Unidades Técnico- Pedagógicas y de Orientación (51 funcionarios, con 2.224 horas). A igual que los directores, subdirectores e inspectores generales presentan en su mayoría estabilidad laboral ya que 43 profesionales de un total de 51, presentan contrato indefinido.

Tabla 8: Dotación equipos UTP- Orientadores

Técnico Pedagógico- Orientadores	Contrato Indefinido		Contrato Plazo Fijo		Totales	
	Nº	Horas	Nº	Horas	Nº	Horas
Totales Ed. Media	19	836	3	124	22	960
Totales Ed. Básica	20	874	4	172	24	1046
Totales Ed. Especial	1	44			1	44
Totales Ed. Pre-básica	1	44			1	44
Total de Adultos	2	86	1	44	3	130
Total General	43	1884	8	340	51	2224

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

En relación a la dotación docente presentada en la tabla 9, los establecimientos educacionales administrados por la Corporación Municipal de Rancagua cuentan con un total de 987 docentes, siendo menos los titulares o contratados por plazo indefinido (459 docentes) en comparación con los docentes que cuentan con un contrato a plazo fijo que corresponden a un 53,5% del total. Estos profesionales en su mayoría se desempeñan en enseñanza básica, seguido por enseñanza media.

Tabla 9: N° Total de docentes de aula por tipo de contrato

Total de docentes	Contrato Indefinido		Contrato Plazo Fijo		Totales	
Educación Media	155	5673	199	6238	354	11911
Educación Básica	269	10171	305	10710	574	20881
Educación Especial	10	385	8	296	18	681
Educación Pre-básica	9	315	6	178	15	493
Educación de Adultos	16	431	10	242	26	673
Total General	459	16975	528	17664	987	34639

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

En el nivel de Educación Parvularia como se muestra en la tabla 10, se desempeñan 101 funcionarios, contabilizando 4.436 horas en total en la prestación de este servicio, correspondiendo el 63,5% de ellas a horas de contrato de Asistentes de Párulos.

Tabla 10: N° Total de docentes de aula Educación Parvularia por tipo de contrato

	Contrato Indefinido		Contrato Plazo Fijo		Totales	
Funciones Educación Parvularia	N °	Horas	Nº	Horas	N °	Horas
Educadora Encargada Jardín	10	440			10	440
Educadoras de Párulos	10	440	2	88	12	528
Asistente de Párulos	62	2728	2	88	64	2816
Auxiliar de Servicios	13	575	2	77	15	652
Total General	95	4183	6	253	101	4436

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

Al analizar el comportamiento histórico (2006 – 2015) de la dotación docente de acuerdo a su conformación y en relación a la función que desempeñan, se muestra en la tabla 11 que la cantidad de docentes de aula ha fluctuado entre 814 docentes como mínimo en el año 2012 y 903 como máximo alcanzado en el año 2008, siendo importante destacar el aumento significativo de educadoras diferenciales en los dos últimos años, en un 31,6% en el año 2014 respecto del 2013 y en un 12,5% en el año 2015 respecto del 2014. En las demás funciones no se observa una variación significativa en relación a su dotación.

Tabla 11: Caracterización por función del personal docente

Funciones docentes	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Docentes de aula	875	839	903	837	823	825	814	874	869	877
Docentes técnicos	37	40	34	35	36	41	41	44	39	40
Docentes Directivos	35	23	26	25	28	30	26	26	26	24
Directores	34	36	35	35	34	33	31	36	33	34
Orientadores	6	8	7	7	6	7	5	5	6	12
Ed. Diferencial	65	73	79	77	78	81	84	79	104	117
TOTAL	1137	1104	1084	1016	1005	1017	1001	1064	1077	1104

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

En relación al personal de asistentes de la educación como se describe en la tabla 12, su número total asciende a 689 funcionarios, con 25.843 horas. En su mayor proporción se trata de auxiliares de servicios y cuidadores, seguidos por paradocentes, profesionales y técnicos, presentando el 57% de ellos continuidad en el servicio ya que presentan contrato indefinido.

Tabla 12: Asistentes de la Educación

Dotación Co-Docentes	Contrato Indefinido		Contrato Plazo Fijo		Totales	
	Total	Total	Total	Total	Total	Total
	Nº	Horas	Nº	Horas	Nº	Horas
Administrativos	53	2333	10	358	63	2691
Asistente de Párvulos	41	1453	16	625	57	2078
Asistente de Sala	16	632	64	2155	80	2787
Auxiliar de Servicios y cuidadores	140	6126	22	988	162	7114
Bibliotecarios	20	820	3	109	23	929
Encargados de Enlace	8	348	14	521	22	869
Paradocentes	92	3990	33	1458	125	5448
Monitores de Acle y JEC	6	74	43	285	49	359
Profesionales y Técnicos	18	622	90	2946	108	3568
Total General	394	16398	295	9445	689	25843

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

Al resumir la dotación de profesionales que trabajan en el sistema CORMUN en el año 2015 presentada en la tabla 13, se puede apreciar en general una estabilidad laboral ya que un 53,5% de los funcionarios cuenta con un contrato indefinido; solo existe una excepción que es el caso de los docentes, situación que obedece a la incorporación de docentes nuevos

en el sistema y de acuerdo a la normativa vigente exige una permanencia en el cargo por tres años para obtener la titularidad.

Tabla 13: Resumen dotación funcionaria

Dotación Funcionaria	Contrato Indefinido		Contrato Plazo Fijo		Totales	
	Nº	Horas	Nº	Horas	Nº	Horas
Administrativos	13	559	3	64	16	623
Directivos	56	2.552	2	88	58	2.640
UTP	45	1.968	8	340	53	2.308
Docentes	460	17.019	533	17.830	993	34.849
Asistente de la Educación	394	16.398	295	9.445	689	25.843
TOTAL	968	38.496	841	27.767	1.809	66.263

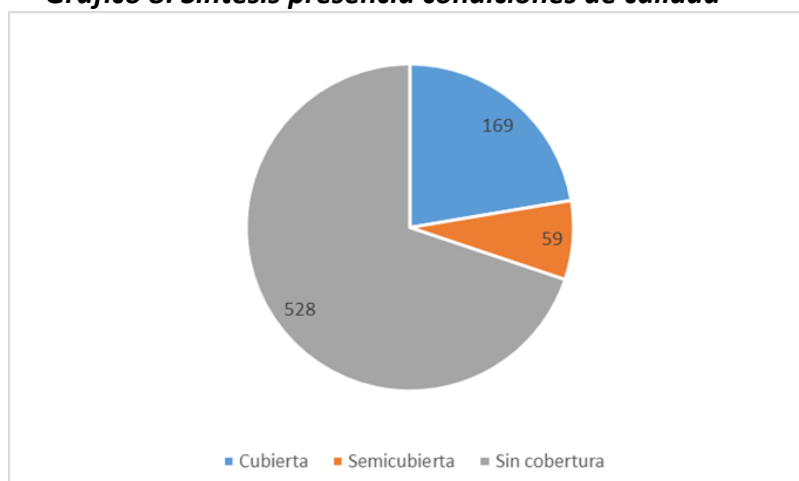
Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

1.5.2 Análisis de las condiciones de calidad presentes en los establecimientos municipales de Rancagua

El Ministerio de Educación de Chile en el contexto de la Reforma Educacional en proceso, ha definido condiciones de calidad para la educación pública organizadas en tres dimensiones: Oportunidades para la trayectoria escolar, Enseñanza efectiva en el aula, Organización y Ambiente escolar inclusivo.

Para analizar si estas condiciones de calidad están presentes en los establecimientos municipales de Rancagua se hizo una revisión de su presencia en cada uno de los establecimientos educacionales administrados por CORMUN, identificando si cada iniciativa estaba cubierta, semicubierta o sin cobertura en el año 2015. Como se describe en el gráfico 8, se consideraron las 21 iniciativas propuestas por MINEDUC en cada uno de los 36 establecimientos, obteniéndose un universo de 756 iniciativas en total, las que se pueden consolidar sin cobertura en un 70% (528 del universo de iniciativas), una parte de ellas 7,7% están recién en una fase inicial de ejecución consideradas semicubiertas (59 del universo de iniciativas) y otras están comenzando su expansión por el sistema educativo 22,3% categorizadas como cubiertas y que corresponden a 169 del universo de iniciativas.

Gráfico 8: Síntesis presencia condiciones de calidad



Fuente: PADEM 2015.

A continuación en la tabla 14 se entrega el detalle de la cobertura de cada una de las condiciones de calidad que componen las dimensiones de calidad consideradas por el MINEDUC, señalando el número de establecimientos del sistema CORMUN que presentan la iniciativa de calidad sin cobertura, semicubierta o cubierta. Tal como se indica en la tabla 14 se puede observar que la dimensión de Organización y Ambiente Escolar Inclusivo es la que cuenta con un mayor grado de cobertura en los establecimientos, debido a que las iniciativas en la educación municipal de Rancagua apuntan a la constitución de equipos de trabajo multidisciplinarios, iniciativa cubierta en 20 establecimientos y semicubierta en 2.

En este sentido también es importante resaltar en esta dimensión la existencia de un profesional que cumple función de Encargado de la Convivencia Escolar en cada uno de los 31 establecimientos tipificados con la iniciativa cubierta, constituyéndose en una importante fortaleza a nivel de gestión educativa en los establecimientos educacionales.

Por su parte, la dimensión de Oportunidades para la Trayectoria Escolar es la que muestra menor cobertura en sus iniciativas. Algunas de ellas corresponden a programas que no han tenido focalización en Rancagua como el plan de desarrollo de talentos en escuelas y liceos públicos que no está cubierta en ninguno de los 36 establecimientos, mientras otras han iniciado su ejecución en el año 2015 como el acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior.

En relación a la dimensión Enseñanza efectiva en el aula, por una parte la implementación con material tecnológico se encuentra en vías de desarrollo y por otra recién en el año 2015 existió una capacitación propiciada por el MINEDUC en temas de Formación Ciudadana que favorecerá la instalación de un Plan de Formación Ciudadana en cada establecimiento educacional a igual que el Programa Inglés Abre Puertas a través del cual se capacitó a los docentes de inglés de establecimientos invitados para este fin.

De acuerdo a la información de la tabla 14 es posible observar como fortaleza en la dimensión Enseñanza efectiva en el aula, la presencia de asistentes de aulas hasta 2° año básico en 20 establecimientos, encontrándose además en 8 establecimientos esta iniciativa tipificada como semicubierta; la importancia de la existencia de esta iniciativa guarda relación con su apoyo directo a la tarea educativa del profesor en los años escolares donde se afianza la lectoescritura; sin embargo es posible determinar de acuerdo a la información, que permanece el desafío para los establecimientos administrados por CORMUN para seguir avanzando en iniciativas de esta dimensión de igual importancia como la anterior como lo es la instalación de bibliotecas de aula hasta 2° básico, que también apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

Tabla 14: Presencia de condiciones de calidad por establecimiento educacional

Dimensión	Iniciativa	Sin cobertura	Semicubierta	Cubierta
Oportunidades para la trayectoria escolar	Acompañamiento y acceso efectivo a la educación Superior(PACE)	36	0	0
	Más actividad física y deportiva en la Escuela/Liceo	33	1	2
	Más actividad artística y cultural en la Escuela/Liceo	32	3	1
	Plan de desarrollo de talentos en escuelas y Liceos Públicos	36	0	0
	Talleres de Verano entretenido en las escuelas	36	0	0
Enseñanza efectiva en el aula.	Tablet en educación inicial y 2do básico	27	0	9
	Notebook 7mo Básico	8	27	1
	Asistentes de Aula en las salas hasta 2do básico	8	8	20
	Bibliotecas de Aula hasta 2do Básico	29	2	4
	Programa Integrando la ruralidad	34	1	1
	Tic y diversidad (para niños y niñas con discapacidad auditiva)	36	0	0
	Mi taller digital	25	6	4
	Plan Nacional de Formación Ciudadana	36	0	0
	Programa de Innovación en la Enseñanza de las Ciencias	35	1	0
	Programa Inglés abre las puertas (nueva versión)	24	3	9
Organización y ambiente escolar inclusivo	Plan Estratégico de Infraestructura Escolar	36	0	0
	Encargado de convivencia escolar en la escuela con jornada completa	1	4	31
	Equipo psicosocial en la escuela	14	2	20
	Proyecto Educativo Institucional con participación de la comunidad	0	0	36
	Director elegido por Sistema de Alta Dirección Pública	6	0	30
	Aulas del Bien Estar	36	0	0

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

Siguiendo con el análisis sobre condiciones de calidad en los establecimientos de educación pública, es importante destacar el desarrollo de un conjunto de iniciativas organizadas en programas y llevadas a cabo por la división de educación de la Corporación Municipal desde hace varios años y que han sido organizadas desde el año 2013 en tres ejes homologables a las dimensiones planteadas por el Ministerio de Educación:

- Aseguramiento de la trayectoria escolar: dimensión que busca asegurar que todos los estudiantes desarrollen su proceso escolar en condiciones físicas, emocionales y materiales adecuadas para el aprendizaje.
- Aseguramiento de la calidad del liderazgo educativo y gestión directiva: esta dimensión promueve que todas las escuelas y liceos implementen y desarrollen el currículum en un ambiente de crecimiento personal y profesional, garantizando el mejor servicio a los estudiantes y sus familias.
- Aseguramiento de la calidad de la enseñanza: esta dimensión incentiva a docentes y asistentes de la Educación a desarrollar estrategias de enseñanza eficaces, aprovechando al máximo los recursos didácticos y tecnológicos disponibles y en un clima estimulante para el aprendizaje con sus estudiantes.

A continuación en el cuadro 1 se mencionan todos los programas que componen estas iniciativas de carácter local, señalando a qué dimensión corresponden, cuál es el objetivo al que apuntan y las políticas del PADEM en las que se enmarcan.

Cuadro 1: Identificación de iniciativas comunales por dimensión

Dimensión	Objetivo	Políticas	Programas
Aseguramiento de la trayectoria escolar	Estudiantes desarrollan su proceso escolar en condiciones físicas, emocionales y materiales adecuadas para el aprendizaje	Salud Física y Psicosocial	Alimentación Escolar (PAE) Control de Salud del Estudiante Elige Vivir Sano Centro Wayra Afectividad y Sexualidad Comisión Mixta de Salud SENDA
		Acceso, mantención y cobertura escolar	Asistencialidad en materiales Transporte Escolar Becas Escolares Jardines Infantiles de Transferencia De cuatro a siete
Aseguramiento de la calidad del liderazgo educativo y gestión directiva	Escuelas y liceos implementan y desarrollan el currículum en un ambiente de crecimiento personal y profesional, garantizando el mejor servicio a los estudiantes y sus familias	Desarrollo Curricular Comunal	Diseño de Proyecto Curricular Comunal
		Desarrollo Organizacional Comunal	Actualización y modernización estructura organizacional escolar Evaluación de Desempeño Comunal Incentivos al desempeño meritario Desarrollo Profesional Directivo
		Desarrollo del Clima y la Convivencia Escolar	Orientación y Mediación Escolar Promoción de la Participación Desarrollo Cultural y Deportivo Escuela Segura
		Rendición de Cuentas y Optimización de Servicios	Mejoramiento de Procesos Administrativos (DFL 2) Automatización de Procesos Optimización de Infraestructura Educativa
Aseguramiento de la calidad de la enseñanza	Docentes y Asistentes de la Educación desarrollan estrategias de enseñanza eficaces, aprovechando al máximo los recursos didácticos y tecnológicos disponibles y en un clima estimulante para el aprendizaje con sus estudiantes.	Inclusión Educativa Desarrollo Profesional Docentes y Asistentes de Educación	PIE PSP Comunal Actualización Pedagógica y Educativa Articulación y Trabajo colaborativo
		Modernización Didáctica y Metodológica	Optimización de diseños de aula con uso de Tics y didácticas innovadoras (PAC, Plan Lector)

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

Inversión en mejoramiento de la infraestructura educativa

La Corporación Municipal de Rancagua ha definido la realización de un conjunto de diferentes obras de infraestructura como aspecto relevante del mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje en los establecimientos de la comuna.

Durante el año 2014 y primer semestre de 2015, se han ejecutado diversos proyectos en los establecimientos educacionales con una inversión que ha alcanzado un monto de \$1.972 millones con diferentes fuentes de financiamiento, que han permitido realizar diversas mejoras entre las que destacan: adecuaciones de espacios educativos, arreglos de techumbres, reparaciones de servicios higiénicos, pintura, ampliaciones y construcciones de salas, compra de mobiliario, implementación tecnológica, mejoramientos eléctricos, habilitación de áreas verdes y multicanchas, cierres perimetrales, instalación de redes, telefonía y cámaras de seguridad entre otros (Anexo I). De esta forma se han abordado déficits en pro de brindar una mejor respuesta al proyecto educativo institucional de cada establecimiento.

1.5.3 Resultados educativos y de gestión de los establecimientos municipales de Rancagua

Resultados de aprendizaje

- **Resultados Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)**

La evaluación del grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje, realizada mediante las pruebas SIMCE, se inscribe dentro de las exigencias de la ley N° 20.370, Ley General de Educación, promulgada el año 2009; y la ley N° 20.529 sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, promulgada el año 2011.

Las pruebas SIMCE son aplicadas por la Agencia de Calidad de la Educación y sus resultados contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa, al informar sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes asignaturas del currículo nacional. Los resultados se entregan en forma de un puntaje, el cual es un promedio de los resultados de todos los alumnos del nivel que rindieron la prueba en un determinado año.

En esta sección se describirán los resultados obtenidos en las diferentes pruebas SIMCE que se aplicaron durante el año 2014 en el país, proporcionando información a nivel comunal y a nivel detallado por establecimiento educacional.

- **SIMCE Segundo Año Básico año lectivo 2013**

Comprensión de lectura

En el contexto de esta nueva institucionalidad se enmarca la prueba SIMCE de Comprensión de Lectura para los 2° años básicos de nuestro país.

En relación a los resultados obtenidos a nivel nacional, estos se analizan en la tabla 15 donde se observa que el puntaje promedio 2014 es estadísticamente similar al de la evaluación anterior 2013.

Tabla 15: Variación resultados SIMCE 2°básico a nivel Nacional

<i>Prueba</i>	<i>Puntaje Promedio Nacional</i>	<i>Variación 2012-2013</i>
Comprensión de Lectura	255	1

Fuente: Mineduc. Agencia de Calidad de la Educación (2015).

A continuación se describirán en la tabla 16 los resultados obtenidos por los establecimientos del sistema CORMUN en la prueba SIMCE de 2° año básico, considerando la trayectoria obtenida en las tres últimas mediciones (2012, 2013 y 2014). La información indica que en promedio los establecimientos mantuvieron su puntaje respecto del obtenido en el año 2013, con solo –0,3 puntos de diferencia entre estos dos años.

Tabla 16: Trayectoria de resultados SIMCE 2º básico en establecimientos CORMUN

Nombre del Establecimiento	2012	2013	2014
Colegio Alberto Blest Gana	202	202	232
Colegio Pablo Garrido	230	218	241
Colegio Jose A. Manso De Velasco Y S.	208	244	211
Inst. Técnico Minero Bernardo O'Higgins	227	212	233
Colegio Manuel Rojas	214	243	212
Colegio Eduardo de Geyter	233	247	211
Colegio Carlos Miranda	228	224	243
Colegio Virginia Bravo	247	245	262
Colegio Santa Filomena	224	231	217
Colegio Aurora de Chile	259	259	275
Liceo Integrado L Simón Bolívar	228	212	226
Colegio Marcela Paz	252	246	258
Colegio España	256	252	263
Colegio El Cobre	228	234	229
Colegio Hermanos Carrera	220	208	201
Colegio Isabel Riquelme	234	242	242
Colegio Augusto D'Halmar	218	223	231
Colegio Jean Piaget	234	240	219
Colegio José Manuel Balmaceda	220	226	234
Colegio Manuel Rodríguez	235	211	219
Colegio Marta Brunet	217	220	177
Colegio Mineral El Teniente	239	254	261
Colegio República Argentina	263	271	274
Colegio Patricio Mekis	228	224	210
Colegio Moisés Mussa	245	244	246
Colegio Rene Schneider Chereau	218	226	228
Colegio Benjamín Vicuña Mackenna	220	206	201

Fuente: Mineduc. Agencia de Calidad de la Educación (2015).

No obstante lo anterior, hubo un conjunto de establecimientos educacionales que aumentaron sus promedios comparándose respecto de sí mismos, como se indican en la tabla 17. Como puede observarse, los establecimientos que aumentaron su puntaje respecto del año anterior lograron un importante incremento de su resultado, el que se encontró en rango entre 19 y 30 puntos.

Tabla 17: Establecimientos educacionales de CORMUN que mejoraron sus resultados en los niveles de 2º año básico

Establecimiento	Puntaje de incremento
Alberto Blest Gana	30
Pablo Garrido	23
Bernardo O'Higgins	21
Carlos Miranda	19

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

Otra comparación relevante para el análisis es la identificación de aquellos establecimientos educacionales que alcanzaron un puntaje sobre la media nacional correspondiente a 255 puntos. Tal como lo muestra en la tabla 18, hubo seis escuelas que tuvieron ese logro, superando la media nacional en un rango de 2 y 20 puntos.

Tabla 18: Establecimientos educacionales de CORMUN con resultados en SIMCE 2º año básico sobre la media Nacional

Establecimiento	Puntaje de incremento
Aurora de Chile	20
República Argentina	19
Mineral El Teniente	8
España	8
Virginia Bravo	7
Marcela Paz	2

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

- **SIMCE Cuarto Año Básico año lectivo 2014**

Comprensión de Lectura, Matemática y Ciencias Sociales

En el año 2014 se aplicó en el curso de cuarto año básico la prueba SIMCE en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación: Comprensión de Lectura, Matemática y Ciencias Sociales.

En la tabla 19 se muestran los puntajes promedios nacionales de las pruebas SIMCE de Comprensión de Lectura, Matemática y Ciencias Sociales de 4º básico, y su variación respecto de la evaluación anterior. En ella puede verse que a nivel nacional, el 2014 fue un año que no presentó variaciones significativas en los resultados de Comprensión de lectura y Matemática, manteniendo la tendencia nacional los alumnos de 4º año básico de obtener

mejores resultados en Matemática con una diferencia de 8 puntos respecto del promedio alcanzado en Lenguaje, sin embargo es posible apreciar una leve baja en los resultados nacionales de Ciencias Sociales.

Tabla 19: Variación resultados SIMCE 4°básico a nivel Nacional

Prueba	Puntaje Promedio Nacional	Variación 2013-2014
Comprensión de Lectura	256	0
Matemática	264	0
Ciencias Sociales	255	-3

Fuente: Mineduc. Agencia de Calidad de la Educación (2015).

A continuación se muestran en la tabla 20 los resultados de cada uno de los establecimientos educacionales de CORMUN obtenidos por los alumnos de 4° año básico en las mediciones SIMCE de los tres últimos años (2012, 2013 y 2014), en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática y Ciencias Sociales.

No obstante al considerar la media Nacional de 256 puntos en Comprensión de Lectura se puede observar un comportamiento fluctuante de los establecimientos CORMUN en relación a la cantidad de ellos ubicados sobre la media nacional, siendo de acuerdo a la información de la tabla 20, 8 establecimientos en el año 2011 aumentando a 11 en el año 2013 y luego descendiendo a 7 establecimientos en esta condición en el año 2014. En cambio en Matemática con una media Nacional de 264 puntos son solo 4 establecimientos en el año 2012 que se ubican sobre la media, situación que se mantiene en el año 2013 y disminuye a 3 establecimientos en el año 2014. En el caso de la asignatura de Ciencias Sociales existen dos mediciones a comparar, siendo la media Nacional de 255 puntos, logrando ubicarse sobre ella una cantidad de 6 establecimientos en el año 2012 y solo la mitad de ellos en el año 2014.

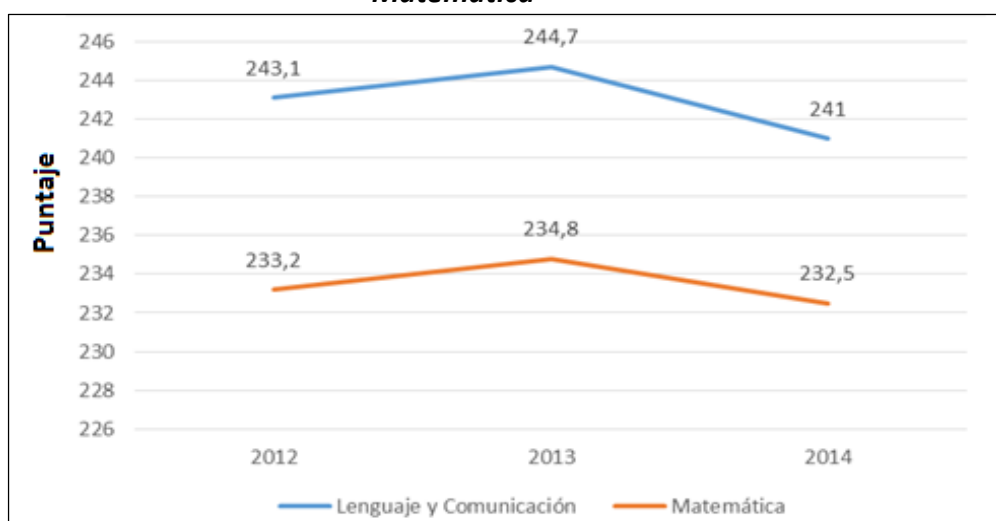
Tabla 20: Trayectoria de resultados prueba SIMCE 4° básico en establecimientos CORMUN

Establecimiento	Lenguaje y Comunicación			Matemática			Ciencias Sociales	
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2014
Colegio Alberto Blest Gana	236	211	204	238	206	216	240	196
Colegio Augusto D´Halmar	233	256	259	220	249	261	226	250
Colegio Aurora De Chile	305	281	291	296	270	283	289	271
Inst. Tec. Minero Bernardo O´Higgins	230	259	231	226	242	239	249	235
Colegio Carlos Miranda	223	213	229	203	224	228	225	239
Colegio Eduardo De Geyter	276	290	247	247	265	223	259	228
Colegio El Cobre	241	234	231	241	232	227	226	216
Colegio España	254	237	247	259	223	240	239	243
Colegio Hermanos Carrera	226	208	214	217	209	204	202	220
Colegio Isabel Riquelme	212	210	251	221	210	232	222	243
Colegio Jean Piaget	252	282	265	256	244	255	230	238
Colegio José Manuel Balmaceda	256	240	255	221	219	250	242	242
Colegio Manso De Velasco	225	255	218	221	243	200	222	210
Colegio Manuel Rodríguez	209	228	208	204	221	207	213	219
Colegio Manuel Rojas	225	221	204	193	193	223	227	
Colegio Marcela Paz	279	267	270	265	242	241	256	251
Colegio Marta Brunet	224	271	250	211	249	224	219	234
Colegio Mineral El Teniente	276	263	266	268	256	264	277	272
Colegio Moisés Mussa	265	248	231	257	250	227	265	242
Colegio Benjamín Vicuña Mackenna	213	202	225	200	186	195	211	217
Colegio Pablo Garrido	228	246	222	235	267	204	235	221
Colegio Patricio Mekis	229	214	232	232	202	232	222	229
Colegio René Schneider	244	247	237	223	231	216	227	212
Colegio República Argentina	281	279	282	268	289	278	273	273
Colegio Santa Filomena	241	249	236	234	270	238	228	250
Liceo Integrado Simón Bolívar	222	237	240	212	225	235	222	222
Colegio Virginia Bravo	258	259	260	228	222	235	242	253

Fuente: Mineduc. Agencia de Calidad de la Educación (2015).

Con el fin de analizar las tendencias del conjunto de los establecimientos administrados por CORMUN en términos de resultados en las evaluaciones SIMCE alcanzadas en los tres últimos años (2012 – 2014) se presenta el gráfico 9. Al analizar los resultados obtenidos en las tres últimas mediciones SIMCE se muestra poca variación de un año a otro, con una leve disminución en el 2014 respecto del año anterior en las tres mediciones. Es importante consignar que estas variaciones son de alrededor de entre 1 y 3 puntos, lo que no es considerado significativo por el SIMCE.

Gráfico 9: Tendencia de resultados en SIMCE 4° básico Lenguaje y Comunicación y Matemática

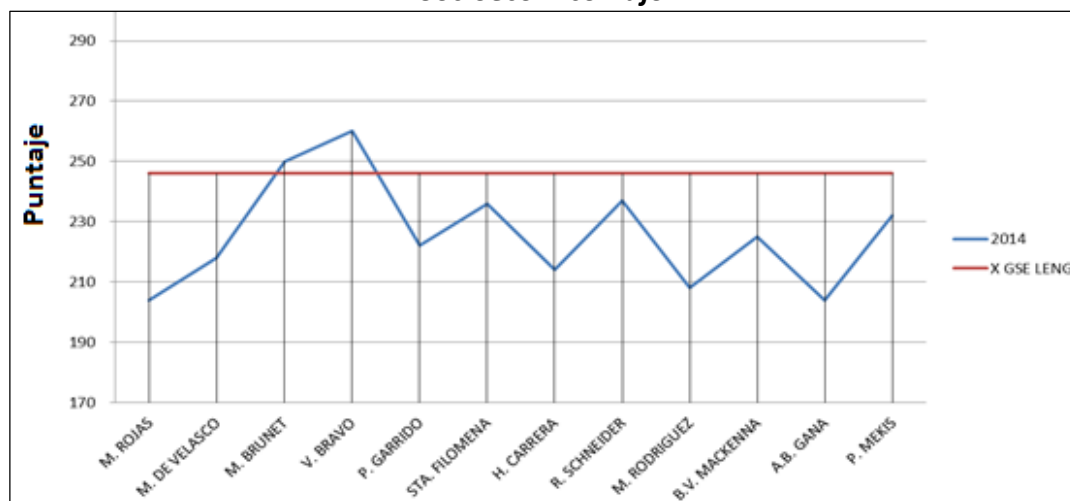


Fuente: CORMUN, PADEM (2015).

Se incorpora en el análisis de resultados SIMCE 4° básico, el grupo socioeconómico al que pertenece cada establecimiento, ya que la Agencia de Calidad reconoce una alta correlación entre el puntaje obtenido y la condición socioeconómica del estudiante.

En el gráfico 10 se muestra la tendencia de resultados en Comprensión Lectora de los establecimientos clasificados en el grupo socioeconómico bajo, donde es posible identificar solo dos establecimientos que superan la media, destacando el caso de la escuela Virginia Bravo, que logra mejor puntaje que el promedio nacional en lenguaje.

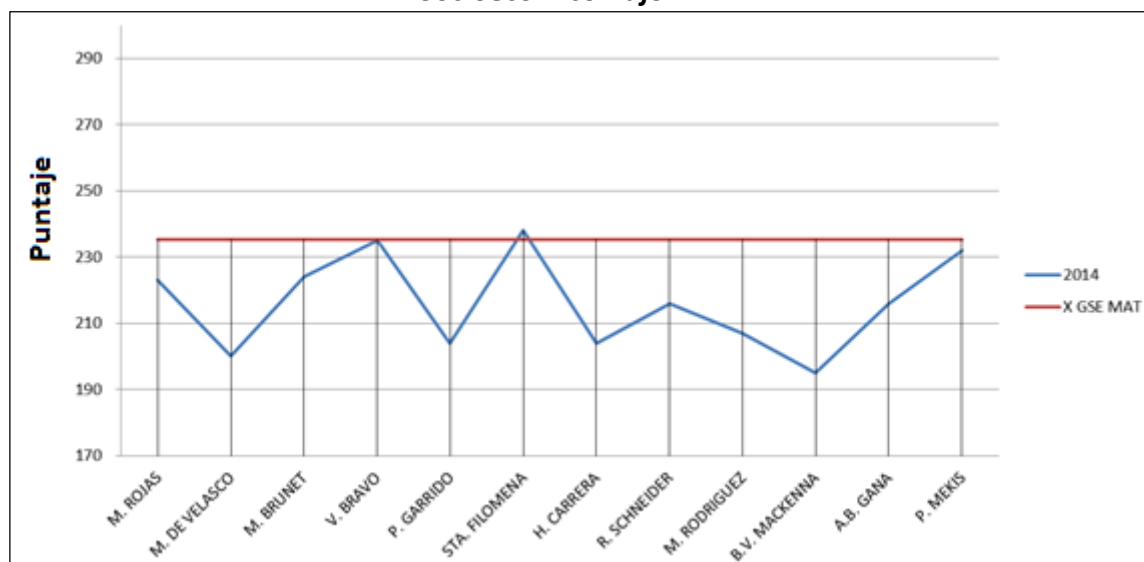
Gráfico 10: Resultado SIMCE Lenguaje 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Bajo



Fuente: CORMUN, PADEM (2015).

En el gráfico 11 se muestra la tendencia de resultados en Matemática de los establecimientos clasificados en el grupo socioeconómico bajo, donde se observa que en este grupo solo hay un establecimiento ubicado sobre la media del grupo y ninguno sobre la media nacional.

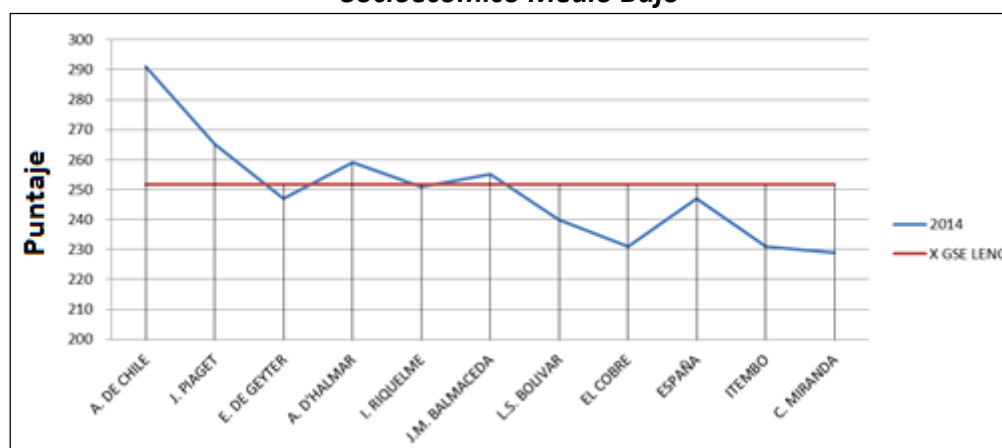
Gráfico 11: Resultado SIMCE Matemática 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Bajo



Fuente: CORMUN, PADEM (2015).

En el gráfico 12 se presenta el resultado SIMCE Lenguaje del grupo socioeconómico medio bajo, donde destaca un establecimiento por alcanzar un puntaje sobre la media nacional y 40 puntos sobre la media del grupo, siendo posible encontrar otros dos establecimientos también ubicados sobre la media del grupo.

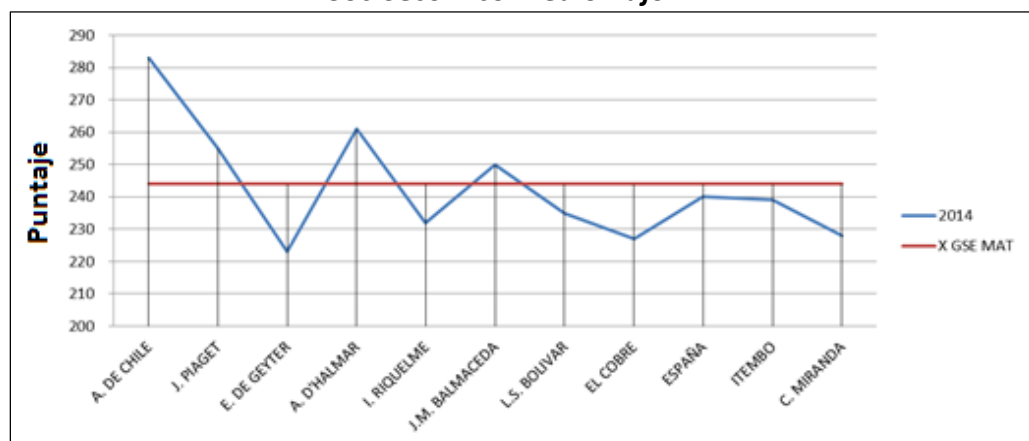
Gráfico 12: Resultado SIMCE Lenguaje 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Medio Bajo



Fuente: CORMUN, PADEM (2015).

En el gráfico 13 se muestra el resultado SIMCE Matemática del grupo socioeconómico medio bajo, donde vuelve a destacar el colegio Aurora de Chile por encontrarse sobre la media nacional y 37 puntos sobre la media del grupo, también se observan dos establecimientos más ubicados sobre la media del grupo.

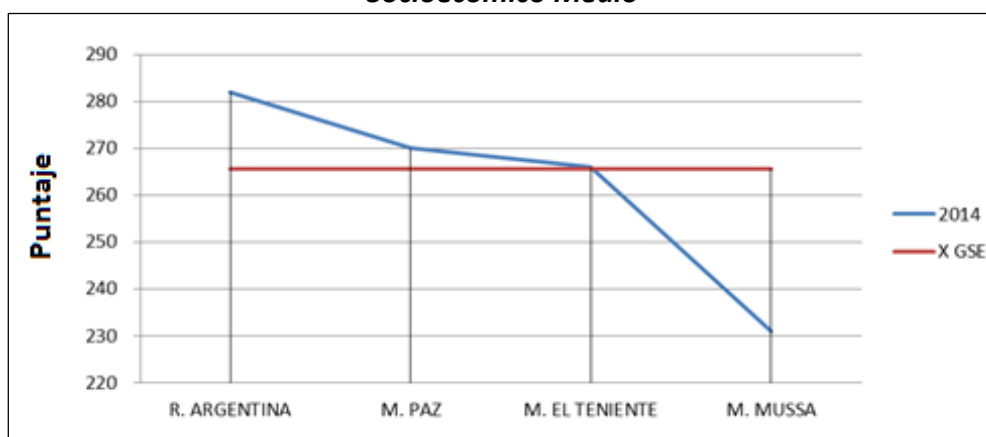
Gráfico 13: Resultado SIMCE Matemática 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Medio Bajo



Fuente: CORMUN, PADEM (2015).

Los resultados alcanzados por los estudiantes de 4° básico pertenecientes al grupo socioeconómico medio, se muestran en el gráfico 14, al que pertenecen 4 establecimientos del sistema CORMUN de los cuales 3 están alcanzando resultados sobre la media nacional y del grupo, encontrándose solo uno de ellos con resultados muy descendidos respecto a su grupo.

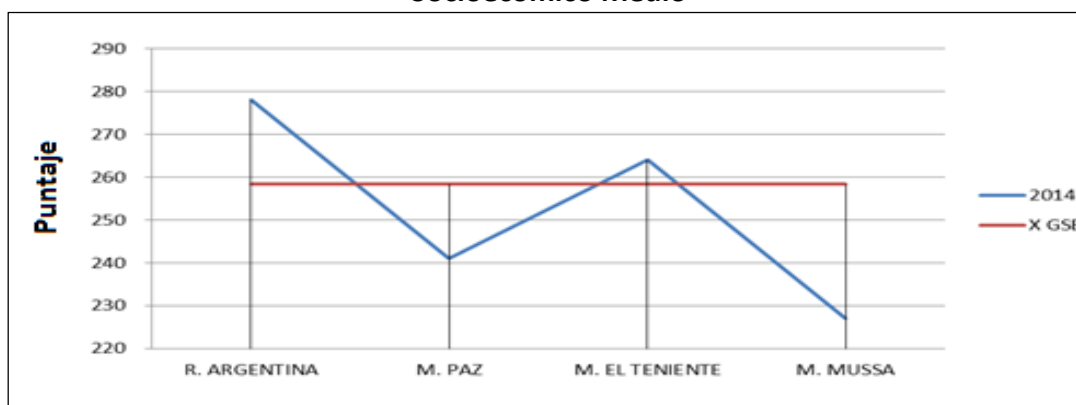
Gráfico 14: Resultado SIMCE Lenguaje 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Medio



Fuente: CORMUN, PADEM (2015).

La situación de Matemática del grupo socioeconómico medio en términos de resultados se presentan en el gráfico 15 donde la situación es distinta a Lenguaje, aquí de los 4 establecimientos uno está ubicado sobre la media nacional y del grupo, uno sobre la media del grupo y dos con resultados descendidos y muy descendido como el caso de la escuela Moisés Mussa.

Gráfico 15: Resultado SIMCE Matemática 4° básico en relación a la media del Grupo Socioeconómico Medio



Fuente: CORMUN, PADEM (2015).

- **SIMCE Sexto Año Básico**

La evaluación SIMCE en el año 2014 en el nivel de sexto básico fue realizada en dos asignaturas: Lenguaje y Comunicación y Matemática. Los resultados de esta medición a nivel

nacional fueron descendidos en relación a la obtenida en el año 2013, como se muestra en la tabla 21, con una variación negativa de 10 puntos en Lenguaje y de 1 punto en Matemática.

Tabla 21: Variación resultados SIMCE 6°básico a nivel Nacional

<i>Prueba</i>	<i>Puntaje Promedio Nacional 2014</i>	<i>Variación respecto de 2013</i>
Comprensión de Lectura	240	-10
Matemática	249	-1

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015).

Sin embargo los estudiantes de sexto año básico de los establecimientos administrados por CORMUN como se muestra en la tabla 22, mantuvieron en promedio los puntajes de Matemática alcanzados en el año 2013 y descendieron 5 puntos promedio en el resultado obtenido en Lenguaje y Comunicación.

Al analizar la información de la tabla 22 es posible determinar en relación a SIMCE Lenguaje, que en el año 2013 siendo el promedio nacional superior en 10 puntos al del año 2014, se encuentran 4 establecimientos con resultados sobre la media, aumentando en un establecimiento que presenta esta ubicación en el año 2014. En el caso de Matemática se distinguen 4 establecimientos en el año 2013 sobre la media nacional a igual que en el año 2014.

Tabla 22: Trayectoria de resultados prueba SIMCE 6° básico en establecimientos CORMUN

Establecimientos	2013		2014	
	LENG	MAT	LENG	MAT
Colegio Manuel Rojas	290	256	198	209
Colegio República Argentina	287	287	273	285
Colegio B. Vicuña Mackenna	203	199	218	226
Colegio Alberto Blest Gana	188	195	215	218
Colegio Aurora De Chile	254	246	258	268
Colegio España	216	237	237	255
Colegio Patricio Mekis	186	203	222	217
Colegio Marta Brunet	240	247	197	186
Colegio El Cobre	216	210	186	222
Colegio Eduardo De Geyter	233	220	213	218
Colegio Augusto D' Halmar	231	235	219	225
Liceo Integrado L Simón Bolívar	219	207	223	217
Colegio Pablo Garrido	228	224	209	214
Colegio Santa Filomena	221	222	228	230
Colegio José M. Balmaceda	224	204	223	203
Colegio Marcela Paz	259	243	254	249
Colegio Moisés Mussa	228	245	236	232
Colegio Hermanos Carrera	219	210	204	205
Colegio José A. Manso De Velasco	242	225	231	230
Colegio Virginia Bravo	237	216	272	220
Colegio Jean Piaget	244	237	235	241
Colegio Manuel Rodríguez	215	211	199	207
Inst. Técnico Minero Bernardo O' Higgins	212	212	211	216
Colegio Carlos Miranda	209	214	209	218
Colegio Isabel Riquelme	230	212	210	215
Colegio Rene Schneider Chereau	216	222	220	215
Colegio Mineral El Teniente	246	251	248	246

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015).

A modo de síntesis se presenta en el cuadro 2, el detalle de los establecimientos que superaron o igualaron el puntaje nacional en SIMCE de 6° básico, en las mediciones de Lenguaje y Matemática, distinguiéndose 5 establecimientos de 27 que corresponden a este nivel de Educación Básica por situarse sobre la media nacional en Lenguaje, repitiéndose en 3 de ellos la misma situación en Matemática.

Cuadro 2: Establecimientos que obtuvieron puntaje promedio igual o mayor al promedio Nacional

<i>Establecimiento</i>	<i>Mejor que promedio nacional en Lenguaje</i>	<i>Igual o Mejor que promedio nacional en Matemática</i>
República Argentina	X	X
Aurora de Chile	X	X
Marcela Paz	X	X
Virginia Bravo	X	
Mineral El Teniente	X	
España		X

Fuente: CORMUN, División Educación (2015).

SIMCE Octavo Año Básico

La medición SIMCE en el año 2014 en el nivel de octavo básico correspondió a las habilidades de Comprensión Lectora, Matemática y Ciencias Sociales. Las evaluaciones se realizan cada año en Comprensión de Lectura (Lenguaje y Comunicación) y Matemática; en el caso de Ciencias naturales y Ciencias Sociales se realizan en forma alternada, año por medio.

Los puntajes promedio nacionales de las pruebas SIMCE de Comprensión de Lectura, Matemática y Ciencias Naturales de 8º básico, y su variación respecto de la evaluación SIMCE anterior se indican en la tabla 23, donde se puede observar la caída en 5 puntos en el caso de Comprensión Lectora, disminución significativa de acuerdo a los parámetros del SIMCE, mientras que en Matemática y Ciencias Sociales lograron puntajes similares al año 2013 y 2011 respectivamente.

Tabla 23: Variación resultados SIMCE 6ºbásico a nivel Nacional

<i>Prueba</i>	<i>Puntaje Promedio Nacional 2014</i>	<i>Variación puntaje promedio nacional respecto de la evaluación anterior</i>
Comprensión de Lectura	240	-5
Matemática	261	-1
Ciencias Sociales	261	+1

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015).

En relación a los resultados obtenidos en el curso de 8º básico por los establecimientos administrados por CORMUN estos se presentan en la tabla 24. De acuerdo a esta

información y considerando el resultado de la última medición SIMCE del conjunto de los establecimientos se puede concluir que hubo una disminución significativa de 13 puntos en Comprensión Lectora, sin embargo en Matemática, la media superó por 3 puntos a la medición anterior a igual que los resultados obtenidos en Historia, el puntaje fue 12 puntos mejor al de la última medición realizada el 2011.

Tabla 24: Trayectoria de resultados prueba SIMCE 8° básico establecimientos CORMUN

Establecimiento	Lenguaje		Matemática		Historia	
	2013	2014	2013	2014	2011	2014
Liceo De Niñas		268		289		275
Liceo Bicentenario Oscar Castro	310	284	316	288		289
Colegio Alberto Blest Gana	213	175	202	200	205	229
Colegio Augusto D'Halmar	236	203	231	233	235	231
Colegio Aurora De Chile	264	272	250	271	275	299
Inst. Tec. Minero Bernardo O'Higgins	230	207	222	233	236	240
Colegio Carlos Miranda	240	224	226	236	228	241
Colegio Eduardo De Geyter	233	220	242	252	240	234
Colegio El Cobre	192	178	227	218	243	222
Colegio España	227	221	237	241	234	244
Colegio Hermanos Carrera	219	208	226	226	227	231
Colegio Isabel Riquelme	221	226	215	222	214	232
Colegio Jean Piaget	240	234	249	265	223	233
Colegio Jose A Manso De Velasco	245	225	254	247	231	236
Colegio Manuel Rodríguez	196	205	223	231	228	225
Colegio Marcela Paz	266	263	250	273	247	264
Colegio Mineral El Teniente	253	249	261	258	246	263
Colegio Moisés Mussa	239	225	261	253	271	243
Colegio Benjamin Vicuña Mackenna	191	223	211	238	226	242
Colegio Pablo Garrido	253	203	273	228	222	219
Colegio Patricio Mekis	223	219	224	245	249	249
Colegio René Schneider	232	202	246	226	240	222
Colegio República Argentina	275	271	278	278	272	286
Colegio Santa Filomena	256	203	243	228	212	215
Liceo Integrado L. Simón Bolívar	221	215	218	242	235	232
Colegio Virginia Bravo	260	205	254	230	245	249

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015).

Siguiendo con el análisis de resultados obtenidos en las mediciones SIMCE por los alumnos de 8° año básico, es importante destacar que hay un conjunto de establecimientos administrados por CORMUN como se indica en el cuadro 3, que logran en forma sostenida mejores resultados que el promedio nacional a lo largo de toda la enseñanza básica. Se puede

observar que 4 de estos establecimientos logran superar la media nacional en las mediciones SIMCE de las tres asignaturas.

Cuadro 3: Establecimientos CORMUN con resultados sobre la media Nacional

Nombre Establecimiento	Mejor que el promedio nacional prueba de Lenguaje	Mejor que el promedio nacional prueba Matemática	Mejor que el promedio nacional prueba Ciencias Sociales
Liceo de Niñas	X	X	X
Liceo Oscar Castro	X	X	X
Aurora de Chile	X	X	X
Marcela Paz	X		X
Mineral El Teniente	X		X
República Argentina	X	X	X
Jean Piaget		X	

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015).

- **SIMCE Enseñanza Media 2014.**

En el caso de la enseñanza media, la medición SIMCE en el año 2014 evaluó las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática, junto con una primera medición en Ciencias Naturales. Al comparar los promedios nacionales obtenidos en las pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemática alcanzados en el año 2014 respecto del 2013, se puede concluir que son puntajes levemente inferiores al año 2013, tal como se muestra en la tabla 25, por lo tanto y dado que solo existe una diferencia de 2 puntos, pueden considerarse similares.

Tabla 25: Variación resultados SIMCE 2° medio a nivel Nacional

Prueba	Puntaje Promedio 2014	Variación respecto de 2013
Lenguaje y Comunicación	252	-2
Matemática	265	-2

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015).

A continuación en la tabla 26 se presentan los resultados obtenidos en las mediciones SIMCE correspondientes al nivel de 2° medio de los liceos administrados por CORMUN en los últimos tres años. En ella se observa que en la prueba de Lenguaje, en promedio los estudiantes alcanzaron un punto más en el año 2014, respecto de 2013. Mientras, en la medición de Matemática esta media descendió 4 puntos.

Al analizar en detalle el resultado alcanzado por cada establecimiento educacional, se observa una variación positiva en Lenguaje y Comunicación, donde cinco establecimientos mejoraron su puntaje promedio respecto del año anterior. En cambio en relación a Matemática se mantienen los puntajes donde solo tres establecimientos logran superar el puntaje del año anterior.

En relación a los puntajes promedio nacionales en Lenguaje y Comunicación hay dos establecimientos que superan la media del país: el Liceo Diego Portales y el Liceo Oscar Castro. Mientras, en el caso de matemática hay un liceo que supera el promedio nacional: Oscar Castro, en este caso la diferencia entre el logro de este liceo y la media nacional es de 58 puntos.

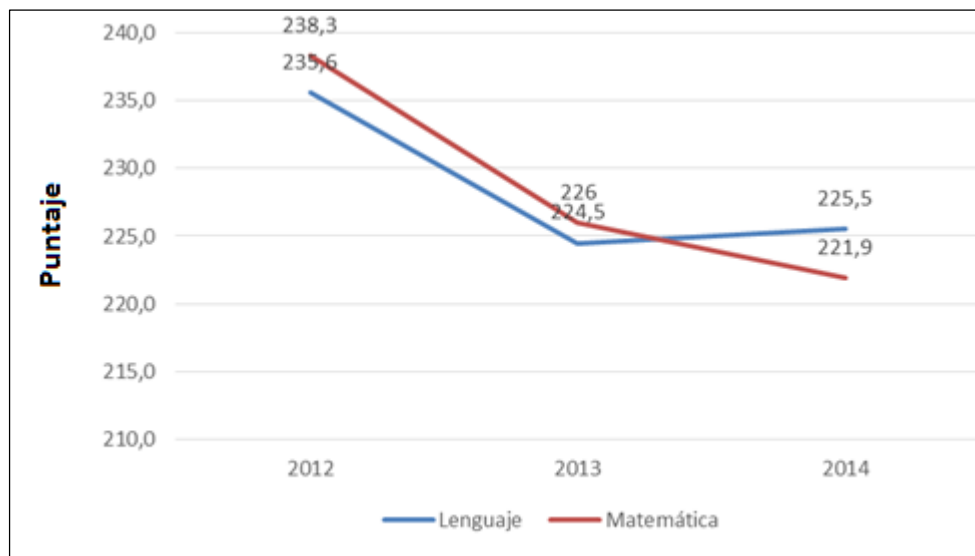
Tabla 26: Trayectoria de resultados prueba SIMCE 2° medio establecimientos CORMUN

Establecimientos	Lenguaje			Matemática		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Liceo Comercial Jorge Alessandri	234	227	216	225	210	213
Liceo Comercial Diego Portales	266	270	254	270	266	259
Liceo José Victorino Lastarria	230	208	226	220	212	211
Liceo María Luisa Bombal	203	190	198	208	214	191
Liceo Bicentenario Oscar Castro	299	283	290	311	295	322
Liceo Santa Cruz De Triana	182	202	212	196	182	187
Liceo Integrado Simón Bolívar		192	202		203	195
Inst. Tecnológico Minero B. O'Higgins			206			197

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015)

En el gráfico 16 se describe la tendencia de resultados en ambas mediciones SIMCE en 2° medio entre los años 2012 - 2014. En él se logra observar que, luego de la disminución de puntajes más marcada que se registró entre las mediciones 2012 y 2013, en 2014 los resultados tendieron hacia la estabilidad, y a un leve aumento en el caso de la medición de Lenguaje.

Gráfico 16: Tendencia de resultados en SIMCE 2° Medio Lenguaje y Comunicación y Matemática 2012 - 2014



Fuente: Corporación Municipal de Rancagua, PADEM (2015).

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

A través del Marco Teórico Conceptual se caracterizan todos aquellos elementos que de alguna manera intervienen en el proceso investigativo, y son el pilar fundamental para dar respuestas conformes al problema planteado. A través de la teoría que guía esta investigación es posible no desviarnos del problema original, interpretar los resultados, y establecer nuevas líneas de investigación.

Las directrices que dan vida a esta investigación se relacionan con la Educación y la sociedad, considerando que el término educación abarca toda una teoría y ciencia del conocimiento humano, recordando los alcances que tienen en toda sociedad y las discrepancias esenciales en el futuro.

Los escenarios sociales demandan cambios en la educación pública, diversos estudios internacionales como el informe *McKinsey*, se centran en los roles que tienen los actores dentro de una comunidad escolar para mejorar la calidad educativa; así también las reformas educativas buscan incorporar diversas perspectivas del currículum que permitan mejorar la educación actual.

Los establecimientos educacionales buscan la calidad educativa a través de la gestión educacional. Al formar grupos de gestión dentro de la escuela es posible desarrollar un proyecto educativo institucional que refleje la visión y misión de la escuela, se construyen planes de mejoramiento educativo en relación a la realidad de la institución, mejorando las debilidades y potenciando las fortalezas. Todas las instituciones educativas que sean municipales y particulares subvencionadas pueden incorporarse al SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar), lo que ayuda a mejorar los procesos de gestión escolar a través de diversos mecanismos e instrumentos, articulando acciones que permitan asegurar la calidad de la gestión escolar.

Los profesores por su parte participan de una evaluación docente de carácter nacional y obligatorio en las instituciones municipales, las que permiten observar la práctica docente respecto a sus fortalezas y debilidades en el aula.

Las diversas concepciones de liderazgo que se emplean en las instituciones, son parte de la estructura y aprendizaje organizacional, ya que un liderazgo centrado en lo pedagógico es aquel que se centra en la enseñanza aprendizaje.

Las instituciones de educación municipal de la ciudad de Rancagua, tienen un sistema de evaluación del desempeño Individual, aplicado a todos aquellos que se desempeñan laboralmente en estas instituciones, con el fin de conocer y valorar las competencias funcionales y conductuales.

Todos los contenidos del marco teórico conceptual permiten comprender la labor docente, su desempeño y práctica en la institución educativa como uno de los pilares fundamentales para mejorar la calidad de la educación.

2.1 Investigaciones similares realizadas

Considerando lo anterior, surge la pregunta desde algún tiempo acerca de cómo los profesionales que trabajan en los establecimientos educacionales del país pueden conocer, comprender y aprender sobre cómo se gatilla y produce la mejora educativa sostenida y sustentable en el tiempo. Para lograr aquello, nada más significativo que poder aprender desde la propia experiencia profesional y la de otros que, en contextos similares o de mayor vulnerabilidad, han sido capaces de crear y desplegar espacios y experiencias que contribuyen al mejoramiento educativo sostenido de los procesos y resultados educativos de sus organizaciones y de sus estudiantes. Reconociendo entonces que podemos aprender de las escuelas chilenas que han sido capaces de entregar una educación de calidad a niñas y niños provenientes –en su gran mayoría– de familias de escasos recursos, como lo demuestra la investigación realizada en nuestro país entre los años 2002 y 2003 encargada por UNICEF

¿Quién dijo que no se puede?⁵, hallazgos que nos provee de buenas y útiles ideas para mejorar el desempeño, sin embargo es sabido por quienes nos toca llevar a cabo la dirección en un establecimiento educacional, que no hay recetas y en la práctica la implementación efectiva del currículum es una tarea compleja de lograr por la cantidad de variables externas e internas que intervienen en cada uno de los procesos de la escuela.

En este contexto es importante reflexionar sobre una experiencia que se desarrolla en nuestro país desde el año 2011, en los cursos desde pre-básica a 4° básico, que conlleva un acompañamiento con el fin de aportar a la superación profesional de los docentes. La ejecución de este plan de Apoyo Compartido es una iniciativa implementada por el Ministerio de Educación en más de mil escuelas del país, cuyo objetivo general es mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes fortaleciendo las capacidades institucionales y curriculares de los establecimientos educacionales participantes del plan.

Los objetivos específicos que persigue este plan son los siguientes:

1. Apoyar la implementación efectiva del currículum y la adecuada gestión en el aula.
2. Apoyar la implementación de prácticas institucionales efectivas.
3. Apoyar la implementación de una cultura de constante evaluación y monitoreo de los aprendizajes que genere acciones concretas y oportunas.

Para desarrollar este plan, el Ministerio entrega herramientas pedagógicas, metodologías de enseñanza y asesoría técnica sistemática. Un equipo de Asesores Técnico Pedagógicos del Ministerio da apoyo continuo a un Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE), que está compuesto por el director, su jefe de UTP y profesores destacados, que disponen de herramientas de trabajo para mejorar su gestión. Además, se entregan recursos pedagógicos para los cursos desde pre-básica a 4° básico, consistentes en programaciones de período, planes de clases diarios, cuadernos de trabajo para el alumno y evaluaciones de período, que permiten al docente monitorear el avance de los aprendizajes de sus alumnos.

⁵ Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dice que no se puede? El estudio fue coordinado por los autores, contando con la colaboración de más de 15 investigadores y expertos en el tema educacional en Chile. El libro que entrega todos los resultados del estudio hace una revisión bibliográfica de los estudios y escritos sobre escuelas efectivas. Entre otros, véase Murillo (2003), Brunner y Elacqua (2003), Scheerens (2000), Scheerens y Bosker (1997), Slavin (1996) Sammons. Hillman y Mortimore (1995).

Con este plan se busca potenciar el desarrollo de capacidades en cada establecimiento, apoyando a equipos directivos en conjunto con sus profesores, en la instalación de prácticas claves, para que puedan conducir autónomamente y con eficacia el proceso de mejoramiento del aprendizaje de los niños. Para asegurar una adecuada implementación, el Ministerio de Educación sugiere que se puede complementar el plan Apoyo Compartido con otras iniciativas que se estén llevando a cabo actualmente en los establecimientos por entidades públicas o privadas.

En un análisis presentado en el PADEM de 2015, por la División de Educación de CORMUN, se da cuenta sobre logros de aprendizajes alcanzados en sus escuelas a través del Programa de Apoyo Compartido (PAC) implementado en 19 establecimientos de educación básica de la CORMUN. Este programa se está ejecutando a partir del año 2011, partiendo inicialmente con 8 establecimientos, incrementándose su cobertura en los años posteriores desde 2.162 alumnos pertenecientes al programa en el año 2013 a 2.214 alumnos en el año 2014, encontrándose en su cuarto año de ejecución en la Comuna de Rancagua.

Para la implementación del plan en los establecimientos educacionales (EE) se han estructurado dos equipos que interactúan y trabajan de manera conjunta y colaborativa, estos son uno interno dentro del establecimiento y otro dependiente del departamento provincial.

Equipo de liderazgo del establecimiento (ELE)

- Consolida una estructura organizacional que lidera el cambio dentro del EE.
- Conformada por el director, jefe UTP y 2 o más profesores destacados (ELE)
- Asesoría 4 veces al año de Asistentes Técnicos Pedagógicos ATP de Dirección Provincial.

Asesoría técnica pedagógica (ATP)

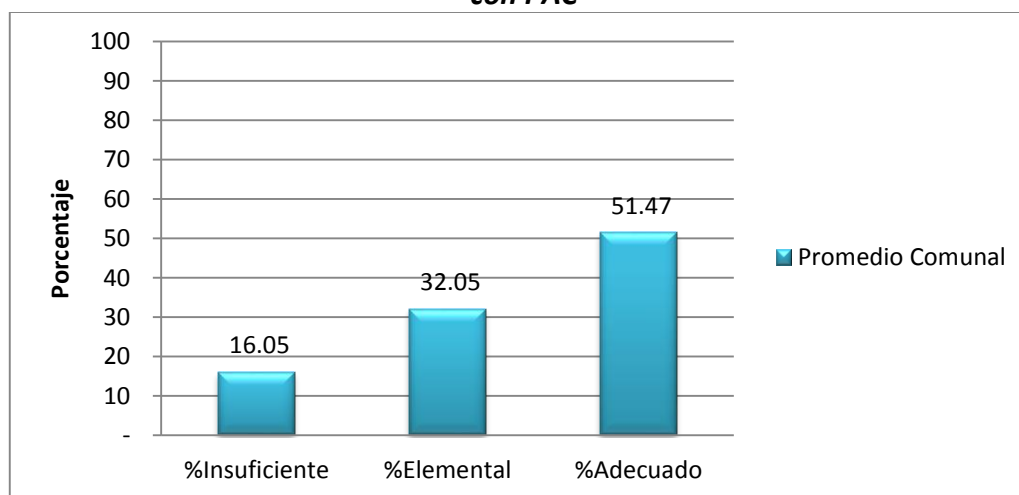
- Asesoría y no supervisión.
- Encuesta ATP con información de cada visita.

Los recursos pedagógicos para apoyar el fortalecimiento de competencias en la escuela son desarrollados por el Nivel Central del Ministerio de Educación, éstos son principalmente:

- Planificación anual, periódica y plan de clases diario de NT1 a 4° básico
- Cuaderno de trabajo para el alumno
- Actividades niveladas para atender diversos ritmos de aprendizaje en el aula (Material)
- Pruebas periódicas cada 5 semanas al final de cada período
- Pauta de observación de clases diaria y periódica
- Material concreto para desarrollar reuniones técnico pedagógicas con el equipo docente del establecimiento

El gráfico 17 muestra indicadores de logro comunal alcanzados en el año 2014 en 1° año básico en Lenguaje en los establecimientos CORMUN con PAC, donde un poco más de la mitad de los estudiantes, el 51,47 % muestra logros adecuados que sumados a la cantidad de alumnos con desempeño elemental (32,05%) nos permite visualizar el éxito alcanzado en este nivel por el programa ya que solo el 16% se encuentra en nivel de logro insuficiente.

Gráfico 17: Promedio de resultados en Lenguaje 1° básico de establecimientos CORMUN con PAC

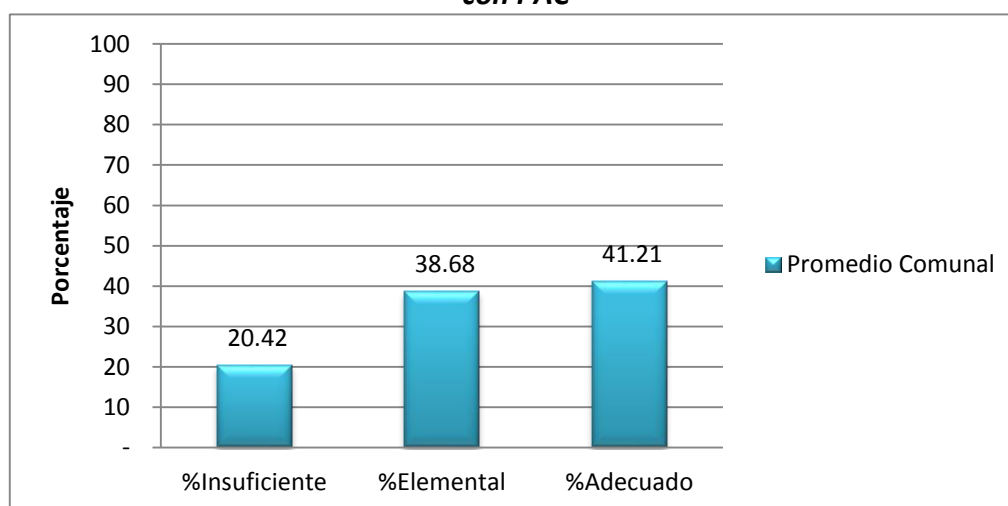


Fuente: Mineduc (2015). Elaboración propia.

En el gráfico 18 se muestran los niveles de logros de aprendizaje en Lenguaje a nivel comunal en 2° año básico de los establecimientos con PAC, donde a diferencia de 1° básico

menos de la mitad de los estudiantes, el 41,2 %, muestra logros adecuados y aumentan en 6 puntos porcentuales los alumnos que en este nivel presentan un desempeño elemental, mientras los ubicados en desempeño insuficiente aumentan en un 4 puntos porcentuales respecto de 1° básico.

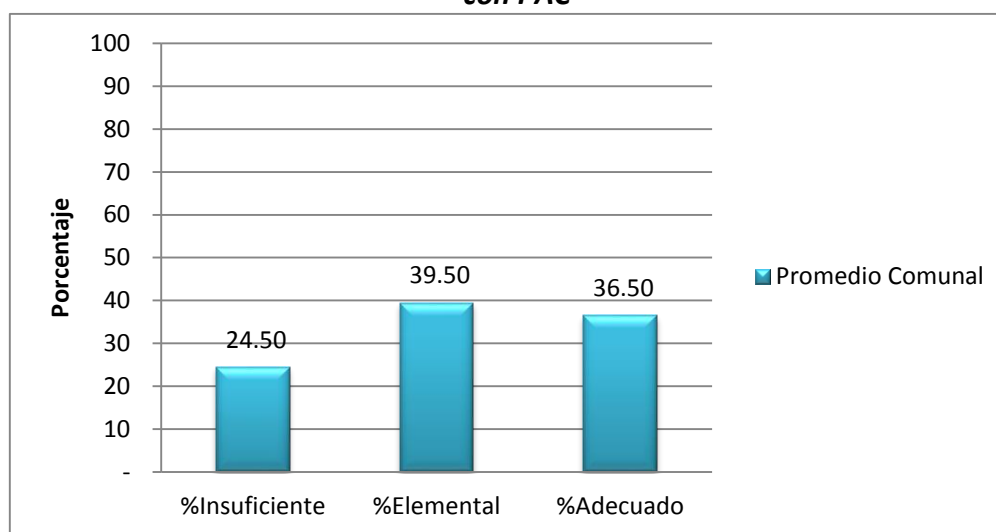
Gráfico 18: Promedio de resultados en Lenguaje 2° básico de establecimientos CORMUN con PAC



Fuente: Mineduc (2015).Elaboración propia.

En los niveles de logros de aprendizaje a nivel comunal en 3° año básico desciende notablemente la cantidad de estudiantes con logros adecuados como se muestra en el gráfico 19, alcanzando solo a un 36,5% del total, encontrándose el mayor porcentaje de alumnos en el nivel elemental de logros a diferencia de lo observado en 1° y 2° básico. Mientras que los alumnos ubicados en nivel insuficiente aumentaron en 4 puntos porcentuales respecto de 2° básico y en 8 puntos respecto de 1° básico.

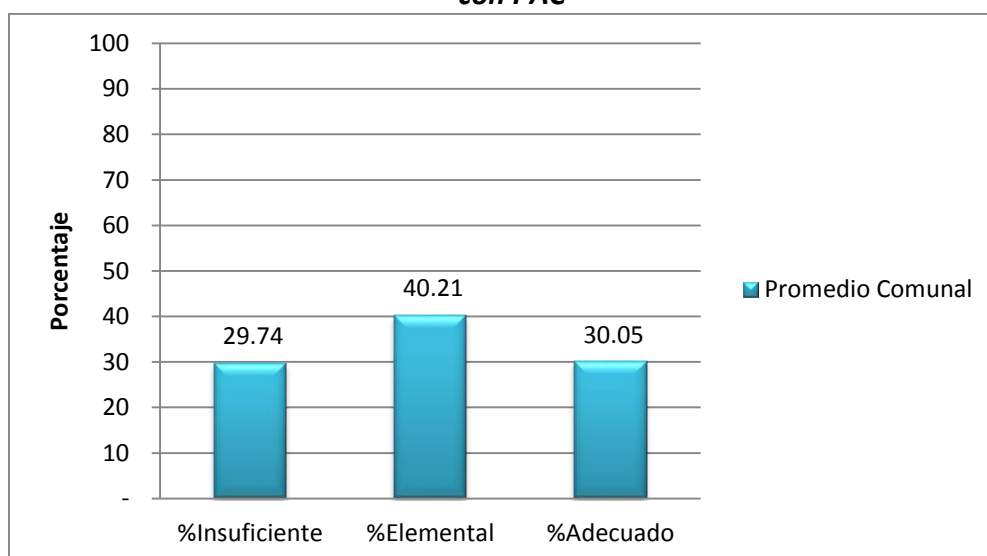
Gráfico 19: Promedio de resultados en Lenguaje 3° básico de establecimientos CORMUN con PAC



Fuente: Mineduc (2015).Elaboración propia.

En el gráfico 20 se presentan los niveles de logros de aprendizaje correspondientes a 4° básico en Lenguaje de los establecimientos CORMUN, donde se puede observar que solo se ubican el 30,05 % de los estudiantes en el nivel de logro adecuado, descendiendo significativamente en términos de resultados con respecto al alcanzado en este desempeño en 1°, 2° y 3° básico, en cambio a igual que en 3° básico el mayor porcentaje de alumnos 40,2% se encuentra en el nivel elemental. Mientras que el nivel insuficiente alcanza el porcentaje más alto en relación a los cursos anteriores, un 29,7% de los alumnos se encuentran en este nivel.

Gráfico 20: Promedio de resultados en Lenguaje 4° básico de establecimientos CORMUN con PAC

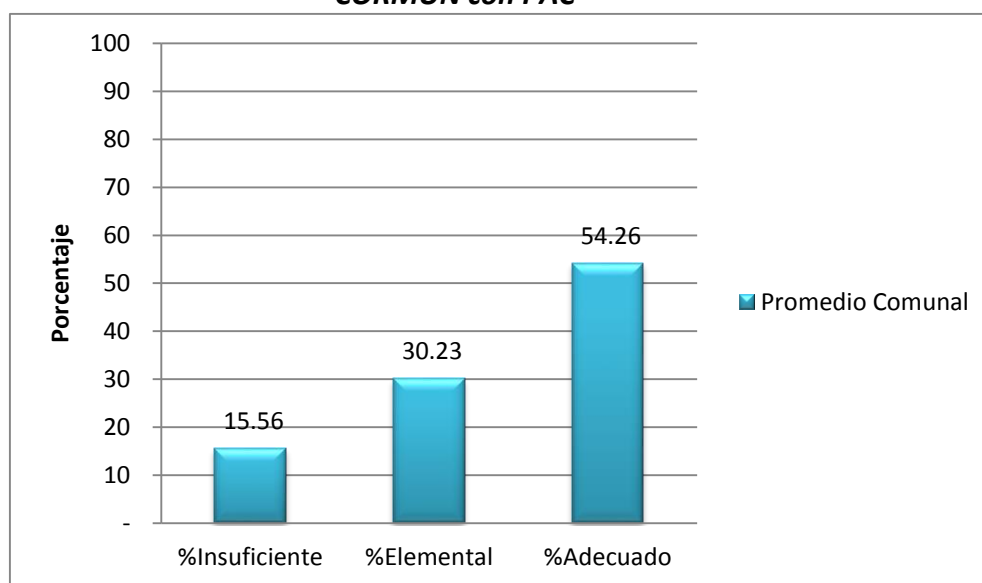


Fuente: Mineduc (2015).Elaboración propia.

En general esta información permite establecer que en relación a mejores logros de aprendizaje alcanzados con la aplicación del programa de Apoyo Compartido, estos corresponden al nivel de 1° año básico en Lenguaje, de igual forma se observa que a medida que se asciende en nivel aumenta la cantidad de alumnos ubicados en la categoría de insuficientes y disminuyen los estudiantes que alcanzan logros de aprendizaje adecuados.

En relación a logros de aprendizaje alcanzados en Matemática por los alumnos pertenecientes al PAC en los establecimientos CORMUN, se presentan los resultados promedio de 1° básico en el gráfico 21, donde a igual que en Lenguaje más de la mitad de los estudiantes un 54,2 % logran aprendizajes adecuados, que sumados al porcentaje de alumnos con desempeño elemental superan el 80% del total, siendo una pequeña fracción de estudiantes un 15,5% que se encuentran en nivel de logro insuficiente.

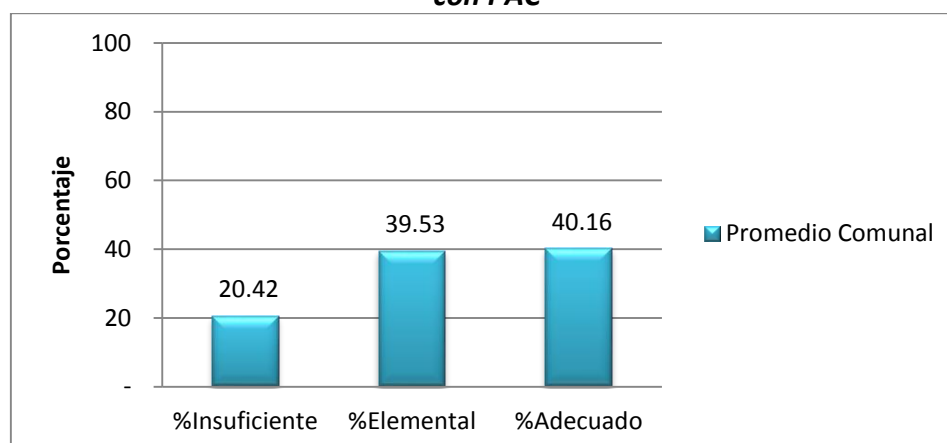
Gráfico 21: Promedio de resultados en Matemática 1° básico de establecimientos CORMUN con PAC



Fuente: Mineduc (2015).Elaboración propia.

La situación de 2° básico mostrada en el gráfico 22 ya empieza a ser distinta, disminuyendo en 14 puntos porcentuales respecto de 1° básico el nivel de adecuados, con un registro de 40,16%, aumentando en 9 puntos porcentuales los alumnos con desempeño elemental y en 5 puntos el nivel insuficiente en relación a los resultados de 1° básico.

Gráfico 22: Promedio de resultados en Matemática 2° básico de establecimientos CORMUN con PAC

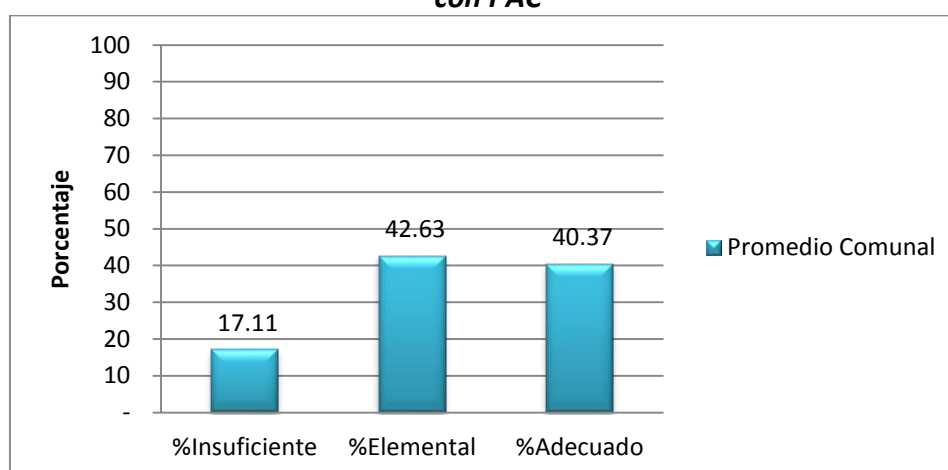


Fuente: Mineduc (2015).Elaboración propia.

Los niveles de logros de aprendizaje a nivel de establecimientos CORMUN con PAC en 3° año básico en Matemática presentados en el gráfico 23, permiten establecer que en

general no presentan mayor variación en relación a los resultados obtenidos en 2° básico, ya que el 40,3% de los estudiantes muestra logros adecuados, observándose una leve alza en el porcentaje de estudiantes con desempeño elemental que alcanzan un 42,6% y un leve descenso en el porcentaje de alumnos con logro insuficiente que corresponden a un 17,11% al comparar los resultados con los logros de 2° básico.

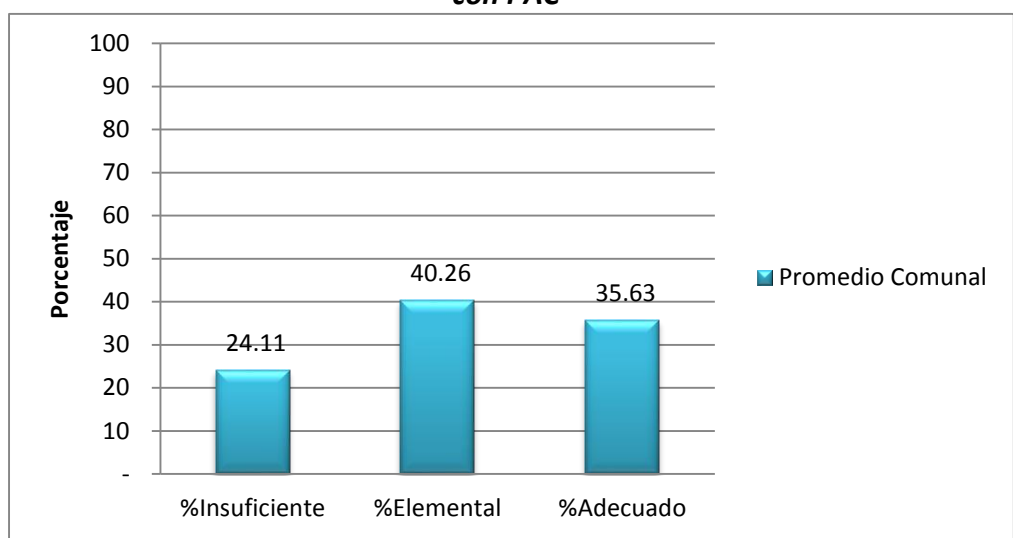
Gráfico 23: Promedio de resultados en Matemática 3° básico de establecimientos CORMUN con PAC



Fuente: Mineduc (2015).Elaboración propia.

Los resultados obtenidos por 4° año básico en los establecimientos CORMUN con PAC mostrados en el gráfico 24, permiten establecer un descenso en 5 puntos porcentuales respecto a 3° básico en el porcentaje de alumnos que alcanzan un desempeño adecuado en Matemática, manteniendo un porcentaje de alumnos con desempeño elemental similar al observado en 2° y 3° básico, sin embargo aumenta el porcentaje de estudiantes con logro insuficiente en Matemática respecto a los cursos anteriores, presentando el porcentaje más alto un 24,1% de los cursos del ciclo.

Gráfico 24: Promedio de resultados en Matemática 4° básico de establecimientos CORMUN con PAC



Fuente: Mineduc (2015).Elaboración propia.

En relación a los niveles de logros alcanzados en Matemática por los estudiantes pertenecientes al PAC en la comuna de Rancagua, se puede concluir que ha igual que Lenguaje son los alumnos de 1° año básico quienes obtienen los mejores logros, descendiendo en términos de resultados en los niveles siguientes.

En el sentido de valoración del PAC y evaluar de alguna forma su impacto, es importante dar a conocer lo que la División de Educación de CORMUN declara en su PADEM 2015 como los principales aportes de este programa: “Este programa ha permitido que los Equipos Directivos junto con los ELE desarrollen monitoreo de los procesos pedagógicos en el aula, posibilitando que estos equipos conozcan lo que ocurre en cada sala de clases, lo que se está enseñando, cómo se construyen los aprendizajes en cada estudiante y las evaluaciones de los alumnos, lo que facilita el conocimiento detallado de los logros de cada uno, así como también las habilidades que aún faltan por desarrollar, permitiendo poner remediales en conjunto con el profesor de aula, entregar sugerencias y orientaciones para obtener mayor logro de aprendizajes en los estudiantes. Los profesores que participan en la ejecución del programa han podido valorar la calidad del material de apoyo, que permite aprovechar todos los momentos de la clase, gracias a su modelo de planificación, que considera el marco curricular; brinda reportes luego de cada evaluación; se puede visualizar de manera inmediata los avances y mayor logro de aprendizajes de los estudiantes,

permitiendo la retroalimentación oportuna y que además provee de apoyo permanente al equipo ATP” (p.135).

En relación con este Programa de Apoyo Compartido encontramos la tesis realizada por la candidata a Magister en Educación Claudia Andrea Martínez Aguayo, un estudio de caso dirigido por el profesor Juan Santibáñez Riquelme de la Universidad de la Frontera, en el año 2012 titulada “Evaluación del material pedagógico proporcionado por el programa Plan de Apoyo Compartido a la escuela particular Millantu nº 166, sector Labranza, comuna de Temuco”, desarrollado con el fin de aportar en la toma de decisiones para un futuro plan de mejoramiento; la investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo/interpretativo. Como técnicas de recolección de datos se aplicaron tres técnicas, la técnica de grupo focal, la entrevista semi-estructurada y observación directa, donde los involucrados reconocen el aporte del Plan de Apoyo a la profesionalización de la enseñanza a través de la instauración de prácticas como el trabajo sistemático y continuo con material didáctico, la evaluación sistemática y continua de los aprendizajes, el análisis de resultados, seguimiento y monitoreo de los logros de los estudiantes, puntos fundamentales a la hora de revisar las causas de la mejora en el rendimiento de dichos estudiantes.

En este contexto se encuentra un estudio realizado por Gustavo Astudillo y Patricia Imbarack publicado en la Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (2013), “El sentido del mejoramiento escolar de los docentes en el contexto de políticas de apoyo externo”; explora las formas de apropiación que docentes chilenos tienen de las políticas de apoyo técnico-pedagógico provistas por agencias externas y cómo estas afectan y/o se integran a las propias estrategias de mejoramiento educativo de las escuelas. El estudio, de carácter exploratorio, se sostiene en un diseño cualitativo de investigación donde se recogieron y analizaron 6 entrevistas grupales con docentes que trabajan en los primeros niveles de educación básica (1° a 4° básico). En esta investigación los docentes declaran que su tarea educativa es más bien solitaria y autónoma, en contextos complejos de vulnerabilidad, con escaso apoyo de los padres, con una institución educativa carente de criterios comunes para enfrentar las dificultades.

Sin embargo, están conscientes que es necesario mejorar pero encuentran excesiva la búsqueda de resultados en pruebas estandarizadas, siendo en la realidad las propuestas de cambio más bien una “adaptación” de su “hacer” y no una modificación de sus prácticas pedagógicas, tensionando de esta forma la validación del profesionalismo docente a parámetros externos. En relación a los procesos de apropiación de estrategias de mejoramiento, los docentes valoran los recursos y apoyos didácticos entregados, observándose en la práctica de algunos docentes la fusión de lo nuevo y lo que siempre ha realizado, disonancia generada por el uso de una estrategia estandarizada que no considera el ser y el actuar de la escuela, según (Murillo & Román, 2011), Campos y otros (2008), esto produciría debilidades respecto del rol docente porque no propicia la reflexión y autonomía, más bien la dependencia de un estándar, aquí resalta la necesidad de los docentes como sujetos que construyen conocimiento a partir de la reflexión individual y/o colectiva acerca de su labor docente y no solo se apropian de lo construido por otros, (Noguera, Fuentealba, Osandón, Portales y Quiroga, 2002).

La investigación también menciona la compartimentalización observada en la práctica de los docentes, es decir, la adopción del cambio se limita exclusivamente a ámbitos puntuales de la práctica pedagógica, sin modificar la totalidad del actuar del docente. Es importante resaltar que en este estudio no se evidencian otras prácticas consideradas en los modelos de cambio educativo, como la reestructuración y el enriquecimiento, que permitieran visualizar procesos de cambio e innovación que determinan una mayor apertura y orientación a la mejora, más bien las prácticas referidas por el discurso docente implican el desarrollo o profundización de competencias específicas y complejas de gestión curricular y pedagógica.

2.2 Educación y sociedad: actores y estructura

La relación entre educación y sociedad, da cuenta de cómo esta investigación entiende el papel de los actores involucrados en los procesos educativos. Los docentes se encuentran estructurados en un marco determinado de relaciones socio-económicas, y a partir de él configuran su actuar, esto no quiere decir que estén absolutamente determinados por un sistema “capitalista”, pero si constituyen un grupo que de por sí, no pueden destruir

las barreras impuestas por el modo de producción y las relaciones sociales que este genera (Bourdieu, 2005).

De este supuesto provienen dos grandes ideas, primero relativo al rol del sistema educativo en el desarrollo de transformaciones sociales y segundo respecto al campo y capacidad de innovación de los actores involucrados en los procesos educativos de educación formal. Es por esto que entendemos las escuelas, como instituciones estrictamente integradas a la totalidad de los procesos sociales que consiguen funcionar de modo adecuado estando en sintonía con las determinaciones educativas generales de la sociedad como un todo (Mészáros, 2008). Por esto las escuelas deben ser más que reproductores de saberes, ya que en su función añaden la capacidad de re-apropiar estos conocimientos en pos de una transformación social. La escuela es, básicamente, un reproductor cultural legitimado, ya que es un sistema institucionalizado de reproducción de una cultura dominante por sobre una oprimida.

En consonancia con Bourdieu, Bernstein (1998) citado por Ávila (2004), señala que la reproducción de códigos se desarrolla a partir de las relaciones de clasificación y enmarcamiento, entendiendo por clasificación a los grados de fuerza de los límites que se establecen con las relaciones entre contenidos, en tanto el enmarcamiento trata de los grados de fuerza y límites que se establecen en la comunicación de profesor alumno, los cuales son adquiridos en el proceso de socialización. Así, en el proceso cotidiano y continuo de enseñanza, la escuela generaría procesos de reproducción socio-cultural de los individuos, permitiendo la construcción de la vida social. Estas contemplaciones concuerdan que la institución educativa se desenvuelve como un área social particular, en el cual los participantes se encuentran, sometidos por reglas y librados por derechos.

Siguiendo a Bourdieu, la escuela misma se constituye en un “campo” es decir, “un espacio de lucha por la dominación y la reproducción de los patrones dominantes de la sociedad. En este “campo” actúan distintos actores, guiados por patrones o disposiciones mentales diferenciadas por su posición social, lo que en lenguaje bourdieano se denomina *habitus*” (Passeron, 2004, p.23). El *habitus* no está precisamente dentro de nosotros sino que es más bien es una manifestación extrínseca, por tanto se construyen y se crean. En este

contexto, la práctica docente se formula como una labor mayoritariamente de reproducción y producción cultural. Por esto, la escuela es donde se construye, y se produce la cultura, la reproducción cultural es la reproducción de relaciones sociales, lo que permite que sea un medio tanto de inclusión, como de exclusión (Cox, 1984).

Tal como dice Cox (1984) dentro de los problemas de las teorías de la reproducción cultural, es que debe tener un reglamento fuerte que permita que las teorías se manifiesten, tratándose de una elaboración o un cambio. Esto implica que en el terreno educativo se produce continuamente la exigencia de un *habitus* particular, de una forma de razonar, desde los ocupantes concernientes a las clases opresoras. En esta noción, la escuela y sus actores constituyen un espacio con especificidades establecidas, y marcadas por el entorno del desarrollo social. Esto implica entender que, desde el punto de vista en el que se desarrolla la investigación, el accionar sentir y pensar de los docentes no se encuentra mecánicamente determinado por el espacio en el que se encuentran, pero tampoco está libre de influencias o impactos.

En consideración a lo anterior, significa que las evaluaciones que se hacen de los distintos actores, tanto estudiantes como profesores, se ven afectados intrínsecamente por un conjunto de fuerzas y rupturas, a partir de las cuales se construye el espacio educativo.

2.2.1 La educación chilena

La educación chilena en sus 200 años de vida ha sido la base fundamental para el país, ya que por ella ha sido posible transmitir los fundamentos culturales que nos permite conocer nuestra identidad diversa y multicultural. Sin duda que construir un Estado, una República y una democracia, al igual que el desarrollo económico, social y artístico de la nación siempre se vincularán profundamente a la educación.

La Honorable Cámara de Diputados (2015) declara esta vinculación utilizando los escritos del año 1811 donde el periodista Fray Camilo Henríquez, al presentar al Congreso Nacional su proyecto de organización del Instituto Nacional de Chile, destaca las palabras de Aristóteles: “El primer cuidado de los legisladores ha de ser la educación de la juventud,

sin la cual no florecen los estados. La educación debe acomodarse a la naturaleza del gobierno, y al espíritu y necesidad de la república” (p.3)

Es importante en la historia y desarrollo de la educación chilena, resaltar algunos hitos en aspectos educacionales durante la etapa funcional de la nación como:

- La creación del Instituto Nacional (1813).
- La formación de las Escuelas Normales de Preceptores (1842).
- La formación de las Escuelas Normales de Preceptoras (1853).
- La fundación de la Universidad de Chile (1842).
- Fundación del Instituto Pedagógico (1889).
- La promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria (1860).
- La expansión de las escuelas primarias fiscales; escuelas normales de formación de maestros y maestras.
- En 1861 comenzó la organización del Estado Docente que se extendería hasta 1973.

Los mandatos mencionados incluyen el cuidado de los exámenes, el currículum obligatorio, los grados académicos, investigar las escuelas privadas, cuya constitución no era restringida pero si reglamentada.

Tras un largo debate, se logra promulgar en Chile la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en Agosto del año 1920, lo que ofreció cuatro años de escolaridad para todos los niños(as) del país. Para el año 1928 la reforma aumentó esta cifra a 6 años, y en el año 1928 se extiende a 8 años, lo que fortaleció las responsabilidades del estado en estos temas. Para desarrollar esto fue primordial:

- En 1937, la Sociedad Constructora de establecimiento.
- En 1964, la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas).
- En 1967, El CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Investigación y Experimentación Pedagógica.

Este proceso que se inicia en 1965, fortaleció el acceso a la educación general, aumentando de 1.850.000 en 1970 a 2.340.000 de alumnos escolarizados al año 1973, lo que se establece como un 91% de cobertura bruta para estudiantes de 6 a 18 años.

La creación de la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles), permitió un crecimiento importante en la educación Parvularia de 49.000 párvulos de 0 a 5 años de edad en el año 1965, a más de 90.000 párvulos en 1973, a partir de lo cual se puede establecer la siguiente razón: de cada 4 alumnos 3 asistían a salas cuna y jardines públicos.

En el periodo de dictadura militar (desde 1973 a 1990), la educación chilena sufrió diversas crisis, respecto a su regulación, financiamiento e institucionalidad, modificando sus bases profundamente, afectando el creciente desarrollo del sistema educativo que experimentaba Chile en aquella época (Honorable Cámara de Diputados, 2015).

El nuevo modelo quebrantó el compromiso de Estado, respecto a la educación pública, realizando cambios drásticos de los que se pueden mencionar el traspaso de los establecimientos educacionales públicos, desde el Ministerio de Educación a los Municipios, o Corporaciones Municipales que fueron establecidas para administrarles. Estos cambios significaron todo un cambio para los docentes, un traspaso forzoso, su desahucio, cambiar el régimen laboral, cambiando así el reconocimiento legal de su labor, y disminuyendo el salario.

Otros cambios que ocurrieron debido al nuevo modelo fueron:

- Para los liceos técnicos se construyó el régimen de Administración delegada, que aún es vigente en la actualidad.
- La subvención escolar por matrículas como factor de financiamiento, con el fin de aumentar la retención escolar y de mayor competencia entre escuelas por captar a los estudiantes.
- Mayores incentivos para crear sostenedores privados (sin importancia de temas de calidad, razonabilidad territorial, y uso de recursos destinados a los establecimientos)
- La creación del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) con el fin de informar a las familias respecto a los resultados académicos que obtenían los establecimientos, y así poder escoger el mejor colegio para sus hijos(as).

- Montos de subvención escolar iguales para los sectores municipales y particulares subvencionados, los cuales fueron disminuidos a un tercio de su valor inicial, entre los años 1981 y 1988.

Las condiciones de desigualdad eran evidentes, ya que los colegios particulares subvencionados podrían discriminar a que alumno recibir o no, las escuelas municipales debían recibir a toda la población. Luego a fines de los años 80 los establecimientos particulares subvencionados comenzaron a cobrar a las familias lo que se extendió a partir del año 1993 a través de lo que se llama financiamiento compartido. La educación municipal se debilitó enormemente en su institucionalidad, teniendo un 94,5% de municipios con déficit financieros. Todas estas condiciones configuraron durante 30 años un escenario gravemente erosionado, desaprovechando el espacio de integración social y formación republicana. Creció la segmentación social y educacional, haciendo de la educación pública una opción poco atractiva, de las minorías, y que solo las familias que no tenían opción o no podían pagar por la educación obligatoria de sus hijos.

Con el cambio de gobierno en los 90, se desarrollaron nuevas iniciativas para mejorar la calidad y equidad del sistema de educativo, de las que se pueden mencionar:

- Crear un estatuto docente, de aplicación obligatoria en el sector municipal, que busca recomponer las relaciones entre docente y estado, que ayuden a fortalecer la profesión.
- Incrementar los salarios y promocionar programas de perfeccionamiento, pasantías, premios a la excelencia y evaluación del desempeño docente.
- Crear programas especiales en apoyo a aquellos establecimiento con más bajos resultados, tales como el P900 (programa de las 900 escuelas), programa de básica rural, el programa MECE Básica (mejoramiento de la calidad y equidad de la educación de enseñanza básica) y MECE Media.
- La JEC (jornada escolar completa) ampliando de media jornada a día completo, con el fin de crear mejores condiciones y entregar más contenidos para la enseñanza-aprendizaje, lo que comprometía mayores recursos públicos, para la infraestructura, equipamiento, y trabajo docente.

- Los recursos llevaron a la implementación del programa ENLACES (incorporación de la informática educativa), distribución de textos escolares gratuitos, material didáctico y bibliotecas.
- Una Reforma Curricular que provocó la renovación total del currículo escolar.
- A mediados de los 90 se recupera la subvención escolar a su valor real, incrementándose de manera sostenida. A Través de la JUNAEB se realizan prestaciones directas de alimentación, salud, útiles escolares, y becas para estudiantes

Desde el año 2000, el Ministerio de Educación avanzó en la creación e implementación de instrumentos de política educativa más sofisticados, que se centraban en la práctica docente, el trabajo escolar, y el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los instrumentos fueron el Marco para la Buena Enseñanza, el Marco para la Buena Dirección Escolar, el Programa de Educación y Capacitación Permanente, Chile Califica, Estándares y mapas de progreso curricular y la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, SACGE.

Para el 2008, destacan la ley SEP (Subvención Escolar Preferencial), que reconoce las necesidades de los alumnos más vulnerables en el ámbito social y económico, por lo que se asignan mayores recursos en relación a los planes de mejoramiento educativo de las instituciones educativas.

Frente al contexto adverso de la gran cantidad de establecimientos educacionales públicos cerrados desde el año 1994 a la fecha, y la considerable disminución de la matrícula entre el año 2000 y 2015, la educación pública siempre ha mantenido sus puertas abiertas a toda la comunidad. Estudios internacionales como la prueba PISA, y la prueba nacional SIMCE, entre los años 2012 Y 2013 evidencian resultados similares y superiores a colegios particulares subvencionados, teniendo en cuenta la desigualdad de recursos

La educación chilena, en comparación con otros países más avanzados se caracteriza por su alto y creciente grado de privatización. Es imprescindible lograr una educación pública destacada (cuantitativamente) y de calidad (cualitativamente), para lograr un bien común y revitalizarla, comenzando desde las nociones que tenemos sobre las políticas educacionales

en Chile en los últimos 30 años, las que han mostrado un claro predominio en el criterio igualdad de trato. Sin embargo, para que la educación pública logre desarrollarse en Chile se requiere de grandes cambios orientados en la institucionalidad y la gestión educativa (Bellei, 2010).

2.2.2 Creación de la educación pública, un poco de historia

Los sistemas educativos son una creación relativamente reciente y la idea de educación pública está fuertemente incorporada a esta creación. Hasta el siglo XIX, la única institución educacional con un desarrollo consolidado era la universidad, ligada a las iglesias y de un carácter preferentemente de elite, tanto social, cultural como político. Instituciones educativas, y otras formas de educación privada o familiar solían caracterizarse básicamente como un cuadro de exclusión, ya que la población en general no tenía acceso a la educación institucional y ciertamente, en aquella época no se la veía como una necesidad.

Hubo dos procesos, que tuvieron coincidencia histórica e incidieron en la preocupación por la educación para toda la población, uno de ellos tiene relación con la constitución de repúblicas democráticas, las que consideraban que si el pueblo es soberano se le debe educar para que pueda ejercer su autoridad desde la sabiduría. El desafío tenía un problema, ya que muchos sectores sociales y geográficos no estaban reconocidos como ciudadanos de estas nacientes repúblicas, por eso una parte primordial de la educación fue de hecho transmitir una cultura común, una identidad, un idioma y una historia que apoyasen el reconocimiento a esta comunidad moderna que es el país al que se pertenece.

Otro proceso que estuvo en la base de la creación de los sistemas educacionales modernos fue la industrialización; la organización de este trabajo requiere un conjunto muy amplio y preparado de labores, así como las distribuciones funcionales para un trabajo en la fábrica, temáticas que no podían ser transmitidas por las familias, ni aprendidas en el contexto cultural de las comunidades, ya que no formaban parte de este acervo. La propagación masiva de este nuevo conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes crecientemente requeridas para ser un trabajador productivo fue encargada a una institución especializada: la escuela

pública, convirtiéndose en lo que hoy para la mayoría de los países es la columna vertebral de la educación.

Para el siglo XX, no solo tuvo énfasis la masificación de la educación sino que aumentó la presión de la clase obrera por la justicia social, queriendo establecer un sentido común de la educación pública, con criterios frente al desempeño siendo la principal razón para la distribución de las oportunidades laborales, especialmente en las posiciones más valoradas del mercado de trabajo. De este esquema histórico se puede identificar tres características que han sido inherentes al proyecto de educación pública, primero sus propósitos apuntan a un bien común, otra característica tiene que ver con la misión que es abarcar y llegar a todos los rincones sociales y geográficos del país, y finalmente su organización es gobernada por autoridades e instituciones públicas (Valenzuela, 2010).

Superado el contexto histórico que vio nacer y desarrollarse la educación pública, surgen dudas sobre si aún se debe apoyar a la educación pública. En cierto sentido los mismos objetivos de ciudadanía, competitividad y movilidad social conservan su vigencia en el siglo XXI, aunque en un escenario mucho más complejo e incierto que el siglo XIX. Los proyectos educativos a desarrollar en la educación pública, deben tener intereses comunes dentro de su contexto, que permitan el desarrollo social a través de la identificación de los requerimientos formativos.

Además debiesen permitir la realización de diversas actividades para el desarrollo de habilidades en forma integral, promoviendo en el ser humano su desenvolvimiento, creatividad, emprendimiento, su expresión artística, el cuidado del medio ambiente, la vida saludable, la sexualidad, el desarrollo de valores por nombrar algunos aspectos importantes. Asegurar que estos proyectos cumplan propósitos y se lleven desde la teoría a la práctica es la tarea de la educación pública (Ávila, 2004).

2.2.3 Calidad de la educación chilena

La crisis de la educación en Chile, es actualmente un problema que toma fuerza, con las demandas en políticas educativas, la distribución y asignación de recursos, en la igualdad y equidad para todos los estudiantes, y la búsqueda de una educación de calidad.

Uno de los grandes problemas se encuentra en las bases de lo que se entienden por calidad, pues presenta dificultades en el contexto y como esta se aplica en la realidad educativa actual, siendo la educación un bien intangible.

El sistema educativo chileno ha tenido grandes variaciones y avances para resolver las problemáticas de cobertura. Sin embargo no existe con certeza, evidencia que revele que gracias a los planes para mejorar la cobertura se encuentre ligado la mejora de la calidad de la educación, sobre todo si tenemos en cuenta a los sectores más vulnerables que forman parte de la gran mayoría. Las mediciones internacionales en las que Chile ha participado dejan ver que el rendimiento de los estudiantes (de todos los sectores sociales) en temáticas de matemática, lenguaje y ciencias, están muy por debajo de la media (Valdevenito, 2011).

La Reforma de todo el Sistema Educacional Chileno tiene dos décadas, tiempo suficiente para que los cambios e intervenciones que se han realizado en el sistema hubiesen dado cuenta de calidad. En Chile se han destinado una gran cantidad de recursos financieros al sistema educacional: pasantías y variados tipos de perfeccionamiento para docentes a gran escala, renovación de infraestructura y recursos didácticos, los que, sin embargo, no se ha traducido en un incremento de la calidad de los aprendizajes de niñas(os) y jóvenes chilenos.

En el país tampoco se han realizado estudios representativos del sistema educativo, en cada uno de sus niveles, que hablen sobre la calidad de los aprendizajes curriculares y de contenidos que se espera de los estudiantes chilenos. Hay un consenso entre los especialistas de educación, que existe un problema de calidad, que se mide parcialmente con la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa), y las pruebas internacionales como *PISA* y *TIMS* en sus diversas versiones que evidencia principalmente

los rendimientos y competencias de los niños y jóvenes para desempeñarse en los distintos niveles del sistema educacional y en la vida según avanzan en su formación.

Es indispensable que el Estado Chileno se involucre en una gran investigación que determine la calidad de la educación que se está entregando en el sistema educativo chileno desde la Educación Parvularia, Educación General Básica, Educación Media, Educación técnica y profesional, con el propósito de obtener evidencias empíricas que permitan respaldar una propuesta de formación que se oriente a mejorar la calidad de la educación y a producir las innovaciones o cambios que el sistema requiere para la formación de niños(as) y jóvenes chilenos; de esta forma la mejora en la calidad de la educación se manifieste en una población con un índice de desarrollo humano que se centre en las personas para concebir una nueva forma de convivir, construyendo una sociedad justa, diversa, equitativa y con igualdad de oportunidades (Parra, 2011).

Conociendo las características de Chile, se entiende que no puede aplicarse un modelo educativo que presente conceptualizaciones, que tengan una sola interpretación para todas las regiones a lo largo del país dado la propia heterogeneidad existente, y tampoco se deberían aplicar propuestas de modelos extranjeros que no obedecen a la realidad nacional, y mucho menos de cada una de sus regiones⁶. La reforma educativa debe plantear propuestas en base a la propia realidad del país, proponiendo diseños que recuperen una realidad social y cultural, respondiendo a las necesidades y problemas que se presentan. En este sentido se considera que la reforma no atiende así las problemáticas, debido a una falta de identidad, lo que provoca que la educación se atienda de manera sesgada, sin entablar una relación con la cultura y las prácticas sociales. Por este hecho estas dos realidades (chilena y extranjera) se superponen lo que forma una tensión sociocultural, representada en el descontento que se manifiesta en los movimientos sociales (Castillo, 2003).

⁶Como plantea Sebastián Donoso (2004) en “Estudios Pedagógicos”, considera que la Reforma Educativa chilena, está dentro de un contexto de proximidad con la Reforma española y no serían similares puesto que la reforma española tuvo un período inicial mucho más prolongado que la chilena y otra, muy importante, es que la reforma española se centra y refuerza el rol de la escuela pública y con una profesionalización docente mucho más consciente que en el caso chileno.

2.3 Nuevos escenarios sociales que demandan cambios en la educación

En las sociedades occidentales, desde ya casi medio siglo surge un nuevo paradigma de desarrollo que promueve la importancia de una sociedad del conocimiento, entre otros aspectos, que se basa en el uso adecuado de la información y del conocimiento como el estamento principal de la productividad y desarrollo económico de un país, y la reconstrucción de las relaciones sociales que derivan de estos cambios. Las transformaciones se relacionan principalmente con procesos de globalización, de los intercambios y tratados económicos, el desarrollo de nuevas y mejores tecnologías de la información y la comunicación, con nuevos parámetros culturales y de identidad (Cohen, 1997).

Todo lo anterior tiene profundas repercusiones en las definiciones y desarrollos de los actuales sistemas educativos nacionales, situándolos en el centro del debate, siendo convocados a dar respuesta a este nuevo conjunto de expectativas, a la creciente demanda de resultados educativos, y el desarrollo de competencias esenciales para el crecimiento de las personas en la actual sociedad (Hargreaves, 2005).

El nuevo contexto de la sociedad moderna ha provocado grandes cambios y transformaciones en los marcos de funcionamiento y desarrollo de los sistemas educativos y de los establecimientos educacionales, de las que podemos mencionar:

- Un creciente interés por realizar y participar en mediciones de logro educativo cada vez más complejas y periódicas (Aske, Connolly, & Corman, 2012; Harris, 2011), incluida la participación en evaluaciones internacionales (PISA-OCDE, TIMSS y CIVICA-IEA⁷).

⁷PISA:(Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) Examinan el rendimiento de los alumnos de 15 años en áreas temáticas claves y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos entre, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender la concepción que estos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura, matemática y las ciencias, siendo la resolución de problemas un área temática especial.

TIMSS: (Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias) es una evaluación de los conocimientos de matemática y ciencia de los estudiantes de cuarto y octavo grado, en países alrededor de todo el mundo.

CIVICA-IEA: Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA, realiza estudios comparativos a gran escala sobre el rendimiento de los alumnos, centrándose principalmente en las políticas y prácticas educativas de numerosos países de todo el mundo.

- Un requerimiento para desarrollar nuevas competencias, habilidades cognitivas y emocionales, primeramente que estuvieran ligadas a la gestión del conocimiento, a la contribución y autorregulación de los aprendizajes y al manejo de las TICs (nuevas tecnologías de la información y la comunicación) respondiendo a las necesidades actuales (Enlaces MINEDUC, 2015).
- La emergencia de paradigmas con respecto al aprendizaje durante toda la vida *lifelong learning* y el aprender a aprender, establecidos como horizonte de todo proceso educativo (Martínez M. J., 2002).
- Hacer hincapié y profundizar en las expectativas educativas, basadas en los aprendizajes, y entendidas como procesos que se concilian socialmente (Selwyn, 2011).

En la discusión educativa, el concepto de Educación, particularmente la definición formal o institucional, se relaciona profundamente con el aprendizaje, como dice el autor Selwyn (2011) las personas y expertos tienden a definir las ciencias de la educación como ciencias del aprendizaje, estructurándola y dándole lugar al aprendizaje de manera rigurosa. Existe una inquietud frente al beneficio del clima que se origina en los ambientes donde se genera este aprendizaje, incluida la atención a los recursos pedagógicos que se utilizan, el ambiente que predomina, las competencias y capacidades de los docentes, entre otros factores.

Debido a la transformación de los escenarios, que surgió hace varias décadas y se acrecienta cada vez más, las instituciones educativas y sus actores han sido inducidos e impulsados a repensar y reestructurar los marcos temporales de trabajo, en su organización y funcionamiento (Brandt, 2010). Han nacido cuestionamientos a la capacidad de adaptación, efectividad y funcionamiento del sistema escolar, específicamente en la delimitación de los contenidos disciplinarios, al rol y responsabilidad de los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación, a la legitimidad del cuadro institucional apropiado y otros aspectos vinculados, resurge la pregunta sobre el rol y la autonomía de las escuelas en la transformación de sus prácticas. Desde esta configuración, la capacidad institucional de

innovar y crecer se torna una cualidad básica para la organización educativa poniéndola en una encrucijada de sentido y vínculo con su contexto de desempeño (Senge, 2002).

2.4 Reforma educacional en Chile

Chile como sociedad necesita superar las profundas desigualdades, para convertirse en un país más desarrollado y uno de los desafíos primordiales para superarla es la educación, y los elementos asociados a ella, como el acceso igualitario a una educación de calidad con mayor equidad, que permita configurar una sociedad con más y mejores oportunidades, que empodere a la ciudadanía, en el quehacer cotidiano.

Chile, respecto a temas educativos, ha obtenido logros significativos por la gran cantidad de recursos invertidos en infraestructura y equipamiento, la cobertura, y los programas focalizados. Sin embargo y frente a los esfuerzos, la desigualdad y segregación educacional continua permaneciendo en altos niveles, lo que ha provocado la debilidad y fragilidad de la educación pública.

La educación chilena del siglo XXI debe estar al servicio de una de los ideales que buscan una sociedad cohesionada, en pro de superar la segregación social y que suscite la formación integral, la inclusión, la democracia, la solidaridad, valores primordiales para el desarrollo nacional como se señalan en la actual Reforma educacional y se muestran en el esquema 2, proponiendo el fin a la segregación y al lucro, gratuidad escolar, una nueva carrera docente, la desmunicipalización y un concepto más amplio de calidad de la educación.

En este sentido la reforma educacional plantea, que independientemente de la historia, origen, condición o lugar donde se habite, todos los niños(as) tendrán derecho a pertenecer al proceso educativo, accediendo a experiencias de aprendizaje donde sean reconocidos y que le permitan desenvolver sus talentos y adquirir competencias que se requieren en la sociedad actual.

Esquema 2: Reformas con efectos a largo plazo y mejora del sistema



Fuente: www.mineduc.cl Elaboración Propia (2015).

El gran tema pendiente es mejorar de manera transversal la calidad de la educación, entendiéndola de manera integral y no solo como un resultado (cuantitativo) de pruebas estandarizadas, reposicionando la educación pública en todos los niveles. Para ello se distinguen 4 grandes pilares en la Reforma educativa y que se presentan en la imagen 2: hacer de la educación un derecho social, educación de calidad para todos y todas, un sistema integrado e inclusivo y una educación pública como motor de la reforma; con esto se busca tener un sistema más integrado y equitativo, un nuevo diseño que no implique una carga financiera insostenible para los estudiantes y sus familias.

El estado, a través de la educación pública, pretende desplegar un rol fundamental en cada nivel educativo, pues debe garantizar el ejercicio del derecho a una educación de calidad, fortaleciendo la educación pública, concediendo garantías claras y exigibles a ciudadanos y ciudadanas (Educación 2020, 2015).

Actualmente Chile se encuentra en un momento histórico, con una Reforma Educativa actualmente en curso, impulsada por el actual gobierno, y que consiste en impulsar un proceso de mejoramiento educativo integral, en que cada una de las comunidades escolares está llamada a ser protagonista.

Imagen 2: Pilares de la Reforma Educacional



Fuente: La reforma educacional, MINEDUC (2015).

- **La educación un derecho social**

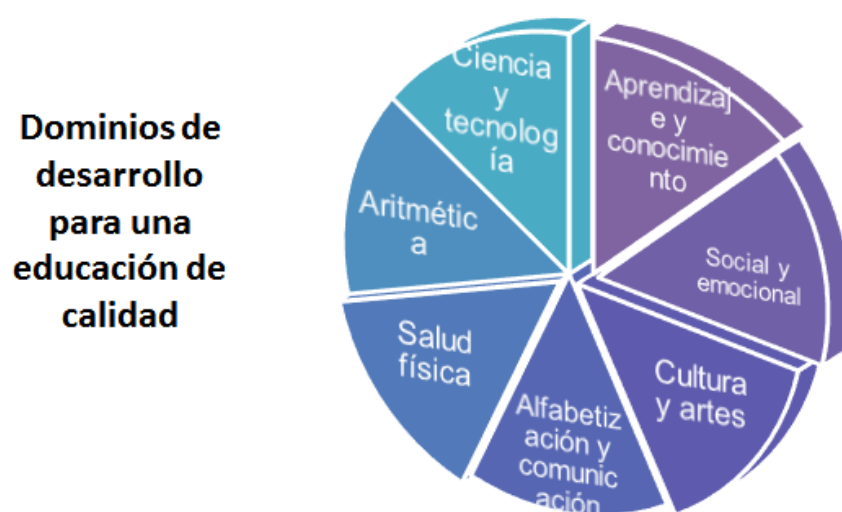
En Chile la educación ha estado sometida por la lógica de cuasi mercado, cuyo motor ha sido la competencia por alumnos. Esto ha minimizado la participación del estado en el abastecimiento, restringiendo las mejoras en calidad y entorpeciendo la garantía y resguardo de la educación como un derecho. Hablar de terminar con el lucro, no implica exactamente terminar con el sector particular y subvencionado sino más bien garantizar que tanto padres, apoderados, como alumnos tengan la opción de elegir el modelo educativo que consideren más óptimo para sus propósitos. El estado seguirá respetando la existencia de un sistema particular pagado o subvencionado, pero debe velar por el derecho a una educación de calidad para todos los niños(as). Por ello, todos los recursos que el estado otorgue y destine a la educación deben traducirse en un mejoramiento de la calidad. La nueva reforma plantea eliminar la existencia del lucro a través de recursos públicos, por lo tanto, se destinará el financiamiento público únicamente a instituciones sin fines de lucro, que tengan como único propósito la entrega de educación de calidad en el marco de un derecho social (Veas, 2014).

- **Calidad Educativa**

El concepto de calidad educativa se ha relacionado con los resultados del SIMCE, promoviéndolo con prácticas de exclusión y entrenamiento de pruebas, empobreciendo el concepto.

Está claro que se debe ahondar en una definición de calidad que sea mucho más integral como la que se sugiere en el esquema 3, con una perspectiva desde la complejidad del ser humano, que permita recuperar el sentido de la labor docente, que entregue espacios y herramientas que son imprescindibles para que los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación puedan desenvolverse en sus respectivas labores de manera eficaz.

Esquema 3: Dominios de desarrollo para una educación de calidad



Fuente: Mineduc (2015).

- **Diseño integrado e inclusivo**

En el diseño de políticas públicas deben haber objetivos transversales que busquen reducir la segregación, permitiendo que en temas educativos exista una mayor inclusión tanto social como culturalmente.

Chile es considerado el segundo país con mayor segregación social (comparación que se estableció entre los países evaluados por la prueba PISA). Un estudio realizado por UNICEF en el año 2011, reveló que existen aproximadamente unos 300.000 niños(as) que no participan del sistema escolar, y respecto a la educación superior la deserción puede superar el 40% índice que se acrecienta en los sectores más vulnerables de la población.

Es un gran desafío eliminar la selección al ingreso de las escuelas y lograr que el proceso educativo llegue a todos los estudiantes, haciéndoles sentido y motivándolos en su propio desarrollo. Gran parte de los docentes no tienen las herramientas para manejar la diversidad y las escuelas por su parte no desarrollan estrategias para abordarla, y a la vez no cuentan con el tiempo y recursos para su desarrollo.

- **Educación pública, motor de la Reforma**

La propuesta de gratuidad se plantea desde un nuevo paradigma, que implica cambios, considerando la educación actual como un bien de mercado, donde las instituciones no compiten en un tema de calidad, sino más bien esta competencia se ha transformado en el mecanismo regulador. Desde esta visión cambiar a un sistema educacional coordinado que ofrece a cada persona del país ejercer un derecho social.

El estado pretende que el nivel socioeconómico no determine el futuro educacional de los niños(as) y jóvenes, por lo tanto su nivel de ingreso o endeudamiento no determine el acceso a la educación. Reducir la desigualdad supone que el nivel socioeconómico y cultural de las y los estudiantes no sea un obstáculo para acceder, por lo que la reforma busca avanzar decididamente hacia la gratuidad universal.

2.5 Concepciones de currículum

Existen diversas definiciones de Currículum, que generalmente obedecen a los intereses de cada persona o grupo de profesionales de la educación, es así como Sacristán citado en Polo (2004), afirma la presencia de una confusión conceptual y terminológica frente a la concepción, yendo desde la restrictiva alusión de currículo como programa estructurado

de contenidos disciplinarios hasta su amplia consideración como el conjunto de toda experiencia que tienen los estudiantes bajo la tutela de los establecimientos educacionales.

El currículo es un término ampliamente abordado por diferentes autores, encontrándose en la literatura una gran variedad de perspectivas respecto de los temas propios del mismo. La aplicación del currículo en el terreno pedagógico ha generado un sin número de definiciones y ello ha conducido a que se transforme en un concepto polisémico.

Sin embargo, es posible afirmar que el currículo puede concebirse como lo que puede ser aprendido, un conjunto de experiencias mediante las cuales los que aprenden construyen una concepción del mundo más próxima a la concepción de los científicos (Driver, 1988). Es indiscutible que la educación constituye un proceso de construcción de identidad y reproducción cultural. Se debe hacer énfasis en esta concepción de la educación como objeto de estudio de la pedagogía, pues es importante para los procesos de formación determinar esa imagen del sujeto en su contexto y de las relaciones que construye con los demás y con el medio en general.

La posición de Driver (1988) enfatiza un enfoque constructivista de la pedagogía, por cuanto afirma que el objetivo del currículo es la búsqueda del saber epistémico, la construcción del conocimiento por parte del mismo sujeto que aprende, edificando un conocimiento fortalecido y significativo. Por todo esto las instituciones educativas deben romper con el sistema escolar que ha sostenido métodos arcaicos, que dejan grandes vacíos en los niños(as) y los jóvenes, sin entregar una formación adecuada para desempeñarse en la sociedad globalizada (Pilonieta, 2012).

Monclús (2004) afirma que la educación ha caído en sus esquemas, modelos, teorías y prácticas que se han repetido desde hace siglos de forma generalizada, y que aún se siguen manteniendo a pesar de observarse un pequeño cambio. También el currículo desde la posición del mediador es elemental, pues solo con él, el maestro puede comprender su práctica pedagógica.

Estas formas de educación se perciben en la necesidad de transferir el conocimiento de forma vertical y autoritaria, sin dejar espacio a la crítica, y en espacios limitados como las salas de clase, con el fin de lograr la repetición del saber.

John Franklin Bobbit citado por Ianfrancesco (2003), expresó la idea de organizar las escuelas conforme a las demandas de la sociedad, lo que sería muy parecido a una fábrica, viendo que la educación se enmarcaba en la ingeniería y el utilitarismo. La educación, en este sentido, debía responder a ese tipo de sociedad, pero con el tiempo la sociedad fue cambiando y transformándose, sin embargo los modelos educativos se quedaron estancándose inmutables.

Es por ello la necesidad de edificar un sistema escolar dirigido hacia el desarrollo de procesos que contribuyan a la construcción de conocimientos sistematizados, holísticos, significativos y con sentido de pertenencia, que respondan a las características de la sociedad del conocimiento. Los inconvenientes y dificultades que se presentan en las escuelas se deben, en su mayoría, a la formulación de currículos que no son adecuados para los sujetos de aprendizaje y el medio sociocultural del cual forman parte. En efecto, son escasos los currículos diseñados para mejorar los niveles de conocimiento, el manejo de la información, la potenciación de operaciones mentales y el desarrollo de las funciones cognoscitivas, desde la mirada cultural de los sujetos de aprendizaje.

Por lo anterior, la Comisión de las Comunidades Europeas (2000) plantea que “La enseñanza como profesión se enfrenta a un cambio radical en las próximas décadas: los profesores y formadores se convierten en guías, tutores y mediadores. Su papel, un papel de importancia crucial, consiste en ayudar y apoyar a los que aprenden, que, en la medida de lo posible, toman las riendas de su propio aprendizaje” (p.16). Por lo antes mencionado la comisión tendrá como función ayudar y apoyar a los que aprenden, a que puedan tomar la conducción de su aprendizaje, y añade que la tendencia es a un aprendizaje a lo largo de la vida que acompaña la transformación hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento.

“Hablar de currículo es también abarcar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las corrientes pedagógicas, la identidad cultural de las comunidades escolares, las políticas públicas educativas, las relaciones entre los sujetos que intervienen en el acto pedagógico, el conjunto de saberes necesarios para los individuos según su contexto, y el desarrollo de funciones cognitivas y operaciones mentales, todo desde el marco que configura la sociedad del conocimiento” (Avendaño, 2012, p. 162). En este sentido, se busca dar respuesta a la relación que existe entre currículo y la sociedad del conocimiento, la reproducción cultural y campo cognitivo, pues resulta fundamental pensar en una educación que contribuya tanto al manejo de la información, como a la constitución de los pilares elementales para la formación de niños, niñas y jóvenes con una identidad cultural y una posición política.

Evolución y actual perspectiva del currículo

Para Hernández (1993), el concepto de currículo menos elaborado es aquel que se considera como un plan de estudios. Ianfrancesco (2003) va más allá de esta concepción y a partir de un análisis bibliográfico sobre el concepto de currículo permite inferir que dicho constructo es el resultado de un proceso evolutivo manifestado en las características de la sociedad en momento histórico dado. Los autores citados por Ianfrancesco (2003), entre los que se encuentran Sailor y Alexander (1954), Kearney y Cook (1960), Jhonson (1967), King (1976), Yung (1979), Berstein (1980), Schuber (1985), Apple (1986), Tormes (1992), estos autores entre otros no mencionados, tienen una postura y visión del currículo, desde algo tan simple como las calificaciones y los resultados académicos, hasta enfocarlo como un conjunto de principios, propósitos y métodos de formación integral y social, o como el conjunto de procesos que ocurren dentro de la comunidad educativa y los medios para conseguirlo.

El currículo comienza a ser un objeto de desarrollo teórico y de estudio, en los años cincuenta, y hoy en la actualidad se presenta como prácticas de la escuela que han quedado sujetas a modelos sociales que obedecen al pasado.

En la actualidad el currículo escolar resalta la visión pública de conocimiento, los valores y las creencias sociales. Ello es una respuesta a las agitadas dinámicas que

precedieron la llegada de los años noventa en donde la humanidad observó un cambio drástico en el escenario de la geografía social y en el panorama de la economía mundial.

En la década de los noventa como los explicara Morín (1999) en su documento “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, la creación reflexiva y crítica alrededor del currículo incluiría nuevos elementos asociados al término interdisciplinariedad, la cual es novedosa pues hay una tendencia hacia el perfeccionamiento de procesos formativos integradores y abarcadores que permiten la gestación de experiencias significativas y mejores aprendizajes, dejando de sesgar el conocimiento en áreas y asignaturas donde se asume una postura descontextualizada, que no integra los saberes. Debido a estas debilidades se da inicio a estudios sobre el currículo oculto, comprendido por valores, actitudes, conocimientos y destrezas, que de alguna manera se llevan a cabo por el conjunto de profesores y alumnos, pero no están definidos y no son cuantificables.

Con la intención de terminar con las viejas formas de reproducción escolar, en los años noventa, como expresa Ianfrancesco (2003), la gran cantidad de concepciones se resumen en la tendencia a pensar el currículo como los principios, propósitos y procesos de formación integral y social y los medios para lograrla. Esto no difiere de la idea desarrollada por Posner (2005) quien en su análisis de perspectivas curriculares en los últimos sesenta años encuentra que algunas responden a:

- El modo en que se aprende y las formas en que se facilita dicho proceso.
- A los objetivos.
- A los contenidos y su organización.
- A la evaluación del proceso formativo.
- La relación real y la relación ideal entre escuela y sociedad.

En relación a lo anterior, Cox (2001) hace un acercamiento conceptual al currículo desde dos puntos de vista, primero refiriéndose al mismo como “los planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos, en un sentido amplio que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete comunicar” (p.214), y el segundo,

describiendo el currículo como “una selección cultural con propósito formativo, que organiza la trayectoria de alumnos/alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura” (p.214).

2.6 Las evaluaciones para el mejoramiento de la calidad de la educación

Las instituciones educativas han asumido la responsabilidad respecto a la formación de los alumnos. El conjunto de la sociedad tiene el derecho y la obligación de conocer cómo funcionan las comunidades educativas, así también de saber cómo logran los objetivos que se plantean. Existen diversas razones que están detrás de la evaluación de los establecimientos, dentro de las más importantes que menciona Marchesi (2000) en la “Revista docencia” son:

1. **Mejora de calidad**, promover un mejor conocimiento de los establecimientos con el fin de impulsar iniciativas que contribuyan a una enseñanza de mayor calidad.
2. **Control administrativo y adopción de decisiones**, adquirir la información necesaria que les permita controlar si las instituciones educativas cumplen los objetivos pronosticados, con el fin de orientar las decisiones de la administración educativa.
3. **Información y rendición de cuentas**, transparentar los resultados y el funcionamiento de los establecimientos educacionales, para que la comunidad educativa esté al tanto de los cambios y el uso de recursos, que pueda servir como guía para las decisiones posteriores de los distintos sectores de la comunidad educativa.
4. **Progreso de la ciencia**, permitir el desarrollo de teorías y métodos que contribuyan a conocer mejor las relaciones entre todas las dimensiones que intervienen en la educación.

SACGE: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE) es el conjunto de mecanismos, instrumentos y recursos, que al desarrollarlos de manera

coordinada, permite mejorar de manera continua los procesos de gestión escolar y a su vez genera condiciones organizacionales que permiten adquirir resultados educativos. Su propuesta consiste en la articulación de acciones y actores implicados en las temáticas educativas de las comunidades escolares, con el fin de asegurar la calidad de la gestión escolar.

Todos los establecimientos de tipo municipal y particular subvencionados pueden incorporarse al SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar), a través de los siguientes procesos (Navarro, 2007):

1. **Proceso de Autoevaluación Institucional:** se debe realizar un diagnóstico que permita tener una idea sobre la realidad institucional, respecto a los niveles de calidad de las prácticas de gestión que la institución educativa realiza. Además el proceso de diagnóstico nos ayuda a dar prioridades a las acciones que permitan mejoras en la escuela y su gestión.
2. **Proceso de Planificación del Mejoramiento:** compone el eje de la estrategia de mejoramiento continuo, ya que en esta etapa se diseñan, planifican, efectúan y evalúan, las acciones para instalar prácticas, en los ámbitos que se han priorizado, posibilitando los cambios que la escuela requiere para mejorar su gestión y por consiguiente sus resultados.
3. **Proceso de Cuenta Pública a la Comunidad:** tiene dos objetivos primordiales, el primero es transparentar el progreso, las problemáticas, inconvenientes y desafíos a mejorar, que se han presentado con la implementación de sus distintos componentes. Otro objetivo es que a través de éstas dinámicas se pueda lograr que la comunidad educativa destine el esfuerzo necesario para llevar a cabo las acciones planificados.

Estos procesos presentados en el cuadro 4, a su vez contienen fases de capacitación, organización de procesos, aplicación, validación, diseños del plan de mejora, seguimientos y evaluación; también contempla dispositivos y/o herramientas como jornadas, guías de autoevaluación, retroalimentación, monitoreo e informes.

La práctica, se expresa en mecanismos, metodologías, estrategias y procedimientos que acontecen comúnmente en los establecimientos educacionales, dando cuenta de un

aspecto de la gestión escolar. Es un concepto clave, que está presente en todos los procesos que desarrollan las instituciones educativas que se incorporan al SACGE.

Cuadro 4: Los procesos del SACGE

Procesos	Fases	Dispositivos/Herramientas
Autoevaluación	Capacitación	Jornada Regional.
	Transferencia de capacitación y organización del proceso	Reunión de trabajo y apoyo a través de la página Web MINEDUC.
	Aplicación	Guía de autoevaluación
	Validación	Panel externo (retroalimentación-informe Panel)
Plan de mejoramiento	Capacitación	Jornada
	Diseño del plan de mejoramiento y postulación a fondos	Autoevaluación e informe panel, formato, manual, separatas.
	Ejecución y seguimiento del plan de mejoramiento	Sistema de seguimiento y retroalimentación
	Evaluación	Sistema de evaluación
Cuenta Pública a la comunidad	Organización y Rendición de la cuenta pública	Informe Escrito: metas y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa.

Fuente: Manual del proceso de Autoevaluación, Mineduc (2005, p. 7).

Las categorías fundamentales que pertenecen a este Modelo de Gestión escolar son: Áreas, dimensiones, elemento de gestión, contenidos relevantes, evidencias, conceptos que son primordiales para analizar el modelo.

1. **Área de Gestión Curricular**, es el eje central del Modelo de Gestión, ya que aquí se encierran procesos y acciones que son fundamentales realizarlas en la escuela como se describen en el cuadro 5, ya que así se asegura que el diseño de la propuesta curricular sea sustentable, para implementarlo y evaluarlo.

Cuadro 5: Área de gestión curricular SACGE

Área (Ámbito temático)	Dimensión
Gestión curricular	Organización Curricular: Prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada con el Marco Curricular, en el contexto de las necesidades formativas y educativas de los estudiantes.
	Preparación de la Enseñanza: Prácticas del establecimiento educacional que aseguran la organización, análisis y evaluación del proceso enseñanza–aprendizaje para la implementación del currículo en el aula.
	Acción Docente en el Aula: Prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete en el aula a través de un eficaz proceso enseñanza aprendizaje.
	Evaluación de la Implementación Curricular: Prácticas del establecimiento educacional para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular.

Fuente: Manual del proceso de Autoevaluación, Mineduc (2005, p. 17).

2. **Área de Liderazgo** esta área es la que promueve y guía los procesos y relaciona la actuación de los que participan en la comunidad educativa como se describe en el cuadro 6. Estas prácticas las desarrollan en sí los directivos o coordinadores de grupos de gestión, con el fin de orientar, planificar, estructurar y evaluar los procesos institucionales y guiar a los participantes que pertenecen a la institución educativa, con el fin de crear y pensar una visión y misión compartida para lograr las metas institucionales.

Cuadro 6: Área de liderazgo SACGE

Área (Ámbito temático)	Dimensión
Liderazgo	Información y Análisis: Prácticas del establecimiento educacional para generar y analizar información útil para la evaluación institucional, toma de decisiones y rendición de la cuenta pública.
	Visión Estratégica y Planificación: planificación del establecimiento educacional que favorecen el logro de los objetivos institucionales, en coherencia con su misión y visión.
	Conducción: Prácticas del director y del equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa en función del logro de los objetivos institucionales y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes
	Alianzas Estratégicas: Prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la articulación con actores u organizaciones de su entorno contribuya al logro de sus objetivos y metas institucionales.

Fuente: Manual del proceso de Autoevaluación, Mineduc (2005, p. 17).

4. **Área de Convivencia y Apoyo a los Estudiantes**, considera las diferencias individuales como se indica en el cuadro 7 y la convivencia de la comunidad educativa, proporcionando herramientas que permitan un ambiente propicio para el aprendizaje.

Cuadro 7: Área de Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes SACGE

Área (Ámbito temático)	Dimensión
Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes	Convivencia Escolar: Prácticas que aseguran una sana y productiva interacción de los actores de la comunidad escolar en función del PEI.
	Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes: Prácticas del establecimiento educacional para contribuir al desarrollo psicosocial, cognitivo, afectivo y físico de los estudiantes

Fuente: Manual del proceso de Autoevaluación, Mineduc (2005, p. 17).

5. **Área Recursos**, orienta a generar condiciones y soporte para la implementación de la propuesta curricular de los establecimientos como se explica en el cuadro 8. Permite la organización, mantención y optimización de los requerimientos y soportes en función del Proyecto Educativo Institucional y de los resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Cuadro 8: Área de recursos SACGE

Área (Ámbito temático)	Dimensión
Recursos	Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos: Prácticas que aseguran una utilización eficiente de los recursos financieros, materiales, tecnológicos, equipamiento e infraestructura a fin de implementar el PEI.
	Recursos Humanos: Prácticas del establecimiento educacional que aseguran el desarrollo profesional de los docentes y paradocentes en coherencia con el PEI.
	Procesos de Soporte y Servicios: Prácticas del establecimiento educacional para asegurar sistemas de soporte y servicios que requiere la implementación del PEI.

Fuente: Manual del proceso de Autoevaluación, Mineduc (2005, p. 17).

6. **Área de Resultados**, como expresa la información del cuadro 9, su nombre es el resultado del impacto de las áreas antes mencionadas, dando cuenta del impacto en los aprendizajes de los estudiantes, de los logros institucionales y la satisfacción de la comunidad educativa.

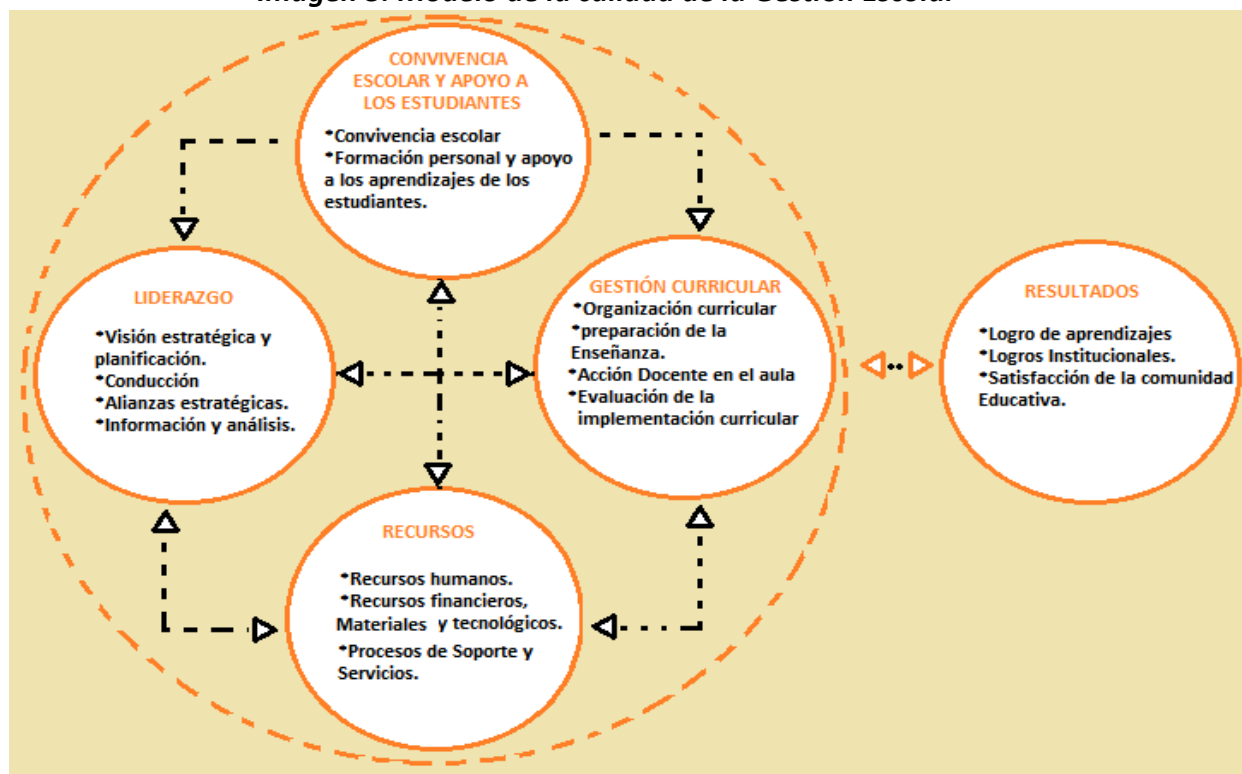
Cuadro 9: Área de resultados SACGE

Área (Ámbito temático)	Dimensión
Resultados	Logros de Aprendizaje: Datos del establecimiento educacional referidos a niveles de logro de los aprendizajes declarados en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del Marco Curricular.
	Logros Institucionales: Datos del establecimiento referido al logro de metas institucionales.
	Satisfacción de la Comunidad Educativa: Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa.

Fuente: Manual del proceso de Autoevaluación, Mineduc (2005, p. 17).

Las Áreas descritas son ámbitos temáticos claves para llevar a cabo la gestión de un establecimiento educativo. El Modelo de Gestión Escolar explicado anteriormente se resume en la imagen 3, donde se distinguen 5 áreas y que son recíprocas entre sí:

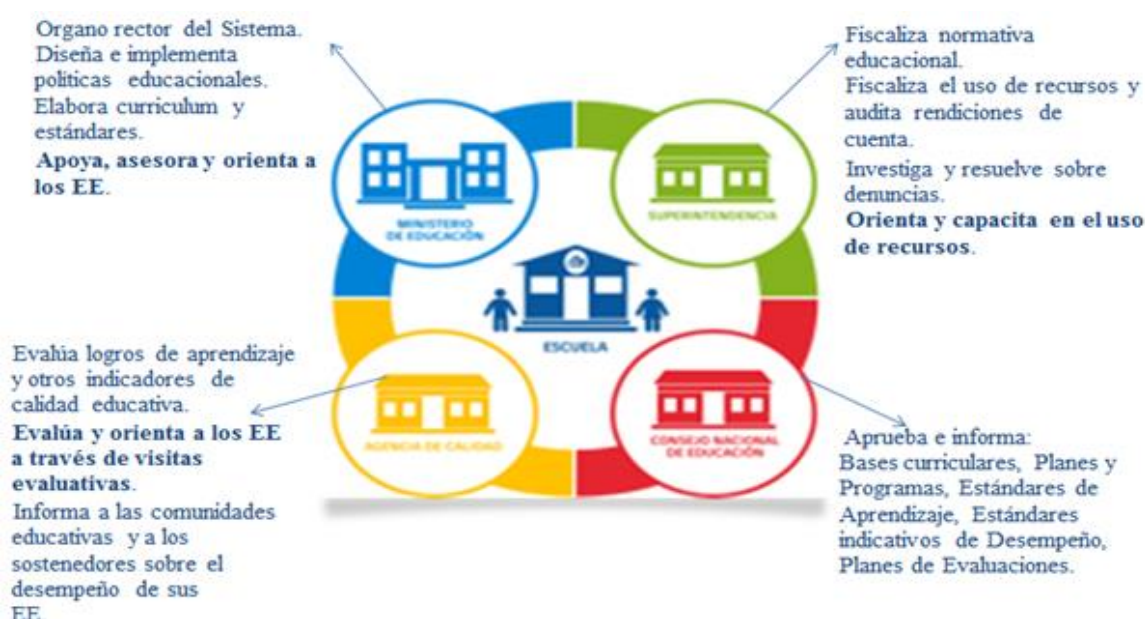
Imagen 3: Modelo de la calidad de la Gestión Escolar



Fuente: Manual del proceso de Autoevaluación, Mineduc (2005, p.12).

Siguiendo con el tema de aseguramiento de la calidad, en nuestro país se ha institucionalizado un sistema de aseguramiento de la calidad que se resume en el esquema 4 y que incluye la participación de: el ministerio de educación que diseña e implementa las políticas educativas; la superintendencia de educación en un rol fiscalizador del cumplimiento de la normativa vigente incluido los recursos; el consejo nacional de educación que tiene la responsabilidad de aprobar e informar el currículum nacional y la agencia de calidad que evalúa la calidad educativa de los establecimientos educacionales.

Esquema 4: Sistema de Aseguramiento de la Calidad



Fuente: Mineduc (2015).

2.6.1 Evaluación docente

Gran parte de estudios realizados en torno al desarrollo de procesos evaluativos, han demostrado que la evaluación es un aspecto clave para la gestión de la docencia. El interés por dichos programas de evaluación han crecido notablemente en los últimos años, porque permiten monitorear el desarrollo profesional docente, con vista a fortalecer este proceso, siendo indispensable realizar evaluaciones para una adecuada gestión de los sistemas educativos (Vaillant, 2008).

La evaluación docente tiene un rol primordial, ya que nos ayuda a caracterizar los niveles de desempeño, lo que propicia un mejor desenvolvimiento y desarrollo en el futuro, constituyendo una motivación para la mejora. La evaluación permite mejorar resultados a corto y largo plazo, así también conocer la realidad del docente que posibilite otorgarle el apoyo adecuado y efectivo para su desempeño personal y profesional. Por todo esto es importante delimitar el rol de la función docente, definiendo y aclarando su proceso (Valdés, 2003).

Evaluar la calidad o eficacia docente requiere una definición de cada uno de los constructos y componentes que han de medirse, como el concepto de calidad de la enseñanza. Marco (2004) expone en la revista educativa “Educar en el 2000”, diferentes puntos sobre la calidad de la enseñanza, primero como el logro que nuestros “clientes”, tanto internos (personal docente y no docente) y externos (padres, alumnos y sociedad) estén satisfechos de todo aquello que el establecimiento educativo les “brinda”, y a la correcta utilización de los recursos disponibles, tanto propios como ajenos, tanto humanos como materiales, desarrollando en el centro educativo una mejora continua, contrastada y valorada por todos, donde todos los actores (personas, organización, procesos, actividades, resultados) se vean implicados. Define a su vez la calidad como un bien público, lo que conlleva un desafío tanto personal como profesional, donde toda la comunidad es responsable de la travesía que significa lograr que la calidad llegue a buen puerto.

La evaluación docente es un área que despierta mayor interés cada día, siendo importante para los sistemas educativos local, estatal y nacional. La evaluación refleja la necesidad de conocer el trabajo de los docentes y de hacerlos más responsables respecto a su propio desempeño y del logro académico de sus estudiantes. Se entiende que las pruebas estandarizadas, por lo general no tienen en cuenta todas las características de una enseñanza exitosa. Es por esto que se debe considerar diferentes aspectos en la medición de evaluación docente. Idealmente estos datos deberían servir para guiar la enseñanza y un desarrollo profesional útil (Duncan, 2011).

Es importante también considerar en este sentido lo que aporta la teoría educativa, donde la creciente evidencia empírica plantea que los docentes eficientes pueden tener una importante influencia respecto a los niveles de logro de sus alumnos (Martínez, 2013).

Por otra parte hay que tomar en cuenta cuál se el fin que persiguen los sistemas de evaluación docente ya que tienen diversas concepciones, motivaciones y objetivos, según las políticas y contexto de un país. Comunmente y por lo general buscan reunir información de distintos aspectos de la labor docente tanto dentro como fuera del aula, y a la vez buscan conocer el desempeño de los estudiantes.

Las actividades dentro de una evaluación docente implican identificar a los maestros con “problemas”, para intervenir y ayudarlos a mejorar en sus procesos de enseñanza y prácticas, posibilitando la aplicación de medidas correctivas. De igual forma se propone promover las prácticas docentes que dan buenos resultados, identificándolas con el fin de encontrar modelos de enseñanza que se puedan extender a las aulas de todo el sistema (Martínez, 2013). Habitualmente, los sistemas de evaluación docente se crean con el fin de desarrollar una combinación de objetivos formativos y sumativos, formativos para guiar la formación docente y el desarrollo profesional, y sumativo para tomar decisiones relacionadas con la superación profesional, así como incentivos salariales que promuevan la retención del personal bien evaluado.

La enseñanza y la práctica docente crean en sí mismas constructos complejos y multidimensionales. La enseñanza comprende diversos procesos e interacciones en el aula, algunos de ellos son de naturaleza más sustantiva como los contenidos y habilidades, otros tienen relación con aspectos prácticos del trabajo en el aula, como las clases diarias y su manejo, y otros se relacionan a aspectos psicológicos de la relación que se establece entre el maestro y sus alumnos, estos guardan relación con la motivación, el respeto y la retroalimentación, que suelen ser parte de un currículo oculto. La práctica docente, en su modo más amplio, encierra también distintos aspectos del trabajo de un docente fuera del aula, como son las reuniones de apoderados, reuniones con otros docentes o directivos del establecimiento. Por lo tanto, aunque la noción de evaluar la eficacia docente tiene un atractivo intuitivo básico, en la práctica implica seleccionar, delimitar y recolectar información y extraer inferencias sobre docenas de constructos complejos (Peterson, 1987).

2.6.2 Evaluación docente en Chile

La principal intención que tiene la Evaluación Docente en Chile es mejorar la calidad del profesorado, y como consecuencia de ello la calidad de la educación en el país. Esta incorpora un nuevo marco de incentivos, logrando redefinir el rol del docente en el sistema educativo.

Para realizar esta evaluación, el primer paso fue elaborar un MBE (Marco para la Buena Enseñanza) el que describe lo que los profesores deben saber y ser capaces de hacer y desarrollar en el ejercicio de su profesión. Este marco define (teóricamente) estándares de desempeño profesional, con el fin de aclarar las expectativas de desempeño profesional, dando lugar a las distintas maneras de ejercer la profesión docente. Los estándares de desempeño profesional se refiere a los cuatro dominios de la tarea de enseñar, primero la preparación de la enseñanza, segundo la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes, tercero enseñanza para el aprendizaje de todos sus estudiantes, y por último responsabilidades profesionales

Los cuatro dominios mencionados que se muestran en la imagen 4, siguen el ciclo completo del proceso de enseñanza- aprendizaje comprendidos desde la planificación, preparación de la enseñanza, el establecimiento de ambientes favorables para el aprendizaje y la enseñanza propiamente tal hasta la evaluación, la retroalimentación y la reflexión sobre la propia práctica docente, que es la forma de enriquecer y perfeccionar el proceso de enseñanza.

Imagen 4: Ciclo del proceso Enseñanza- Aprendizaje MBE



Fuente: Marco para la Buena Enseñanza, Mineduc (2002).

A la vez estos dominios se concretan en 20 criterios de ejercicio profesional (León, 2008). A continuación en la imagen 5 se describen los criterios según los dominios; en relación a la preparación de la enseñanza se evalúa el manejo que el docente tiene de lo que enseña así como las estrategias didácticas que utiliza y su conocimiento del Marco Curricular, por otra parte en el dominio de creación de un ambiente propicio para el aprendizaje se evalúa al docente en su habilidad para mantener un espacio estructurado, utilizar recursos pertinentes para desarrollar el objetivo de aprendizaje en un ambiente de sana convivencia y siempre manteniendo altas expectativas de lo que pueden aprender los alumnos; en el dominio aprendizaje para todos los estudiantes se evalúa al docente en su capacidad para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, interactuando pedagógicamente y evaluando el grado de dominio de lo aprendido por los estudiantes y finalmente en el dominio de responsabilidades profesionales se evalúa al docente en su capacidad para reflexionar sobre su práctica así como para trabajar colaborativamente con sus pares y apoderados, orientar a sus alumnos y actualizarse en su profesión.

Imagen 5: Marco para la Buena Enseñanza, criterios según dominios



Fuente: Mineduc (2002).

Luego de la elaboración del MBE se establecieron los niveles de logros descritos en el cuadro 10, destacado, competente, básico e insatisfactorio. Cada nivel de logro tiene indicadores que describen el desempeño que podrían alcanzar los docentes que participan de la evaluación y que de acuerdo al cuadro 10, el nivel destacado requiere un desempeño docente sobresaliente, en cambio el nivel competente corresponde a un docente con desempeño adecuado y el básico es aquel docente que cumple solo parcialmente; finalmente el docente con desempeño insatisfactorio presenta claras debilidades en su quehacer que obviamente inciden en el logro de aprendizajes de sus alumnos.

Cuadro 10: Evaluación Docente, niveles de logro e indicadores

Niveles De Logro	Indicadores
Destacado	Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobrepasa con respecto de lo que se espera, ya sea por la amplitud del repertorio de conductas demostrado por el docente, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.
Competente	Indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no excepcional, se trata de un buen desempeño.
Básico	Representa un desempeño que cumple con lo esperado solo en forma parcial o irregular.
Insatisfactorio	Se evidencian claras debilidades, que afectan significativamente el quehacer del profesor y comprometen las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Fuente: Centro de medición MideUC (2011). Evaluación Docente en Chile.

2.6.3 Instrumentos y fuentes de información para la evaluación

La evaluación docente se lleva a cabo sobre las evidencias que se tienen respecto del desempeño profesional, recopiladas a través de cuatro instrumentos los cuales tienen relación con los dominios, criterios y descriptores fijados en el MBE y debe tener la aprobación previa del CPEIP del Mineduc (Manzi, 2011).

- **Portafolio de desempeño pedagógico:** es un instrumento que tiene la función de recopilar, a través de documentos estandarizados las evidencias que permitan saber respecto de las mejores prácticas de desempeño del docente evaluado. Se deben presentar algunos productos escritos, que permiten reportar distintos aspectos de su propio quehacer profesional y la grabación de una clase de cuarenta minutos de extensión. La corrección de las evidencias reunidas en el Portafolio es realizada por profesores correctores que pertenecen al mismo nivel y subsector de aprendizaje (lenguaje, matemática, etc.) del docente que se está evaluando.
- **Autoevaluación:** su función principal es que el docente pueda tener una mirada crítica de su práctica y reflexionar sobre su propia práctica pedagógica. En una pauta previamente determinada realiza una autoevaluación acerca de su propio desempeño.
- **Entrevista por un Evaluador Par:** los docentes que ya han sido evaluados pueden ser capacitados y participar para ser evaluadores pares, función que consiste en aplicar una entrevista estructurada al docente que se evalúa. La idea es entablar una conversación en un ambiente de confianza con el docente evaluado, una consulta en un tiempo de una hora aproximadamente. La entrevista es registrada por el evaluador par utilizando los niveles de desempeño de acuerdo a una rúbrica, asignando en base a ella, uno de los cuatro niveles de desempeño a cada respuesta recogida del docente.
- **Informe de Referencia de Terceros** el Director(a) y el Jefe de Unidad Técnico pedagógica (UTP) del establecimiento donde se desempeña el docente evaluado, son los encargados de completar la pauta estructurada, la que contiene distintas preguntas referidas al quehacer del docente. Para cada pregunta, el Director(a) y el o los Jefes de UTP del establecimientos deben emitir, por separado, su evaluación, en uno de los cuatro niveles de desempeño, lo que permite obtener un juicio de los superiores jerárquicos respecto a la práctica del docente evaluado.

Además el sistema de Evaluación Docente Nacional establece que los docentes deben ser evaluados cada 4 años, a excepción de aquellos que obtengan un resultado insatisfactorio. Los docentes que logren resultados insatisfactorios, deben volver a evaluarse al año

siguiente, si en esa nueva oportunidad obtiene nuevamente resultado insatisfactorio, deberán dejar la responsabilidad de curso para trabajar durante un año su Plan de Superación Profesional con un docente tutor. Posterior a esto, rinden una tercera evaluación que será su última oportunidad para permanecer en el sistema, de no lograrlo deberá abandonar el sistema municipal.

Al hablar de las exigencias demandadas para cumplir y alcanzar una buena evaluación docente nacional, es importante resaltar otros esfuerzos del Mineduc en este sentido, al crear un conjunto de programas que están orientados a evaluar la calidad docente y vincular a ella incentivos que son entregados en las remuneraciones de los docentes, dependiendo del desempeño alcanzado.

En general actualmente en Chile, existen tres programas de evaluación docente:

1. **Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Docente Más)**, el Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Ministerio de Educación, hicieron un acuerdo en el año 2003, donde nace esta evaluación de carácter obligatorio para los docentes de establecimientos municipales que se desempeñan en aula. Esta evaluación se lleva a cabo cada 4 años para cada docente, siendo de un carácter formativo, orientada a mejorar la labor docente, y contribuir a los aprendizajes de sus alumnos. Los docentes están al tanto de las características del proceso, ya que la información es entregada a cada uno de ellos, tanto en el proceso como en términos de resultados y desempeño.
2. **El Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)**, esta iniciativa del Ministerio busca reconocer la excelencia pedagógica. Es un programa abierto a los docentes, voluntario y gratuito para los docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados de todo el país, y su objetivo es entregar un certificado que acredite la excelencia docente, y de este modo fortalecer la competencia profesional a través del reconocimiento del mérito profesional de las y los docentes.

3. **Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).** Este programa selecciona establecimientos educacionales cada año, que tengan los mejores desempeños de la región. Nace en el año 1995 y comienza a operar en 1996, teniendo como objetivo estimular y premiar las acciones educativas que permitan mejorar la calidad de la educación impartida por los establecimientos municipales y particulares subvencionados. Este programa tiene beneficios económicos que se denominan **Subvención por Desempeño de Excelencia**, destinado a los establecimientos educacionales y distribuidos entre sus docentes. Por tratarse de una gestión con beneficios comunes para los docentes ayuda al trabajo colaborativo y la búsqueda de objetivos comunes (Vaillant, 2008).

2.6.4 Evaluación del desempeño

Es un proceso sistemático realizado en los establecimientos municipales de Rancagua, sustentado en instrumentos técnicos y confiables que muestra los esfuerzos de las organizaciones educativas por lograr los resultados esperados en forma efectiva y eficiente, de frente a la comunidad educativa en general, y abarca todos los aspectos que propendan a la mejora continua del desempeño, los cuales van expresado mes a mes como metas e indicadores que buscan un objetivo general que es evaluar el desempeño docente a través de las competencias funcionales y conductuales, todo esto inserto en una plataforma virtual (Consultora de Gestión Estratégica, 2014).

A través de esta modalidad de evaluación se busca dar respuesta a:

- Mejorar la gestión pedagógica a través de la retroalimentación y aprendizaje organizacional.
- Satisfacción de la comunidad educativa.
- Responsabilización y empoderamiento de los docentes, respecto a sus roles y funciones.
- Rendición de cuentas de todo el quehacer educativo.

2.6.5 Competencia funcional y competencia conductual

En los establecimientos municipales de la comuna de Rancagua, se evalúa la gestión del desempeño individual (EDI), a través de dos tipos de competencias, las Funcionales y la Conductuales.

Las Competencias Funcionales son aquellas que guardan relación con el proceso del trabajo en el aula, desde la preparación de la enseñanza-aprendizaje, estableciendo un clima apropiado y favorable para éste, manteniendo informado a los padres y apoderados de los progresos de sus pupilos, atendiendo a los alumnos con necesidades educativas especiales y reteniendo aquellos alumnos prioritarios, todo ello a través de la gestión y el trabajo constante con la comunidad educativa.

Por otra parte están las Competencias Conductuales, que se relacionan con el desempeño de directivos, docentes y asistentes de la educación, frente a su labor dentro de la institución, su capacidad de liderazgo y compromiso, iniciativa e innovación, y el manejo de relaciones interpersonales desarrolladas en el trabajo de los distintos departamentos de la institución.

2.7 Contexto internacional: Evaluaciones y estudios internacionales

Históricamente Chile ha sido partícipe en una serie de evaluaciones internacionales que buscan valorar el sistema escolar y así conocer cuáles son los elementos clave de una educación de calidad.

La Agencia de Calidad de la Educación es la encargada de desarrollar estos estudios, en una muestra representativa de estudiantes, utilizando pruebas estandarizadas como herramienta principal, lo que permite comparar los logros obtenidos en aprendizajes con estudiantes de otros países en el mundo.

Las pruebas que se realizan permiten recopilar antecedentes y conocer los factores que contribuyen en los procesos de aprendizaje, así también es posible contrastar la medición

nacional (evaluación SIMCE), con datos de calidad y confiabilidad, que permitan generar nuevas políticas públicas que aporten a mejorar la calidad del sistema educativo chileno.

La organización internacional que está a cargo de las pruebas, realiza una selección de establecimientos al azar, por lo que son muestras representativas a nivel nacional, que incluyen establecimientos de todas las regiones, dependencias administrativas, modalidades y niveles socioeconómicos del país. Respecto a los resultados de los estudios, éstos reflejan una realidad nacional, no proveyendo resultados individuales, ni por institución educativa (Agencia de Calidad de la Educación, 2014)

Los estudios que desarrolla la Agencia de calidad de la Educación son:

- **PISA:** Evalúa competencia en lectura, matemática, ciencias y resolución de problemas en estudiantes de 15 años.
- **ICILS:** Evalúa la alfabetización computacional y el uso de la información en un contexto digital en alumnos de 8° año básico.
- **PIRLS:** Evalúa las actividades lectoras y las actitudes hacia la lectura en alumnos de 4° básico.
- **TERCE:** Evalúa a los estudiantes de 3° y 6° año básico en lectura, escritura, matemática y ciencias.
- **TIMSS:** Evalúa los aprendizajes de los estudiantes de 4° y 8° año básico en matemática y ciencias.
- **ICCS:** Evalúa los conocimientos, actitudes y creencias cívicas y ciudadanas de los estudiantes de 8° año básico.

- **Prueba PISA**

En Chile, la prueba PISA (*Programme for International Students Assessment*) fue llevada a la práctica por la Coordinación Nacional del Estudio Pisa, Estudios Internacionales del SIMCE, dependiente de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, participando además el Departamento de Estudios y Estadísticas del Mineduc.

La prueba PISA, es un proyecto que pertenece a la OCDE “Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico”, que evalúa desde el año 2000 la capacidad que tienen los sistemas educativos para desarrollar competencias en los estudiantes de 15 años de edad. Este estudio busca evaluar cada 3 años en materias como Matemática, Lectura y Ciencias Naturales, con el fin de conocer los niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes que están próximos a finalizar su educación obligatoria y así poder estimar cómo será la incorporación de estos a la sociedad como ciudadanos, de alguna forma vislumbrar su capacidad de aprender y posibilidad de lograr sus objetivos.

La información que entrega la prueba PISA, permite que cada país que participa pueda evaluar su sistema educativo y nutrir sus políticas públicas identificando sus debilidades y fortalezas, con el fin de buscar un equilibrio al comparar sus resultados con el de otros países pertenecientes a la OCDE.

Luego de 12 años de aplicación de este proyecto, Chile se ha consolidado como el sistema educativo con mejores resultados de la región Latinoamericana, pero frente a todos los países participantes de la OCDE, se encuentra lejos del promedio y de los resultados más destacados.

Las tendencias en los resultados son las siguientes:

- Avances significativos en la prueba de lectura en el año 2006 y 2009, en relación a la primera evaluación en el año 2000.
- Respecto a Matemática y Ciencias los estudiantes muestran leves ascensos que no son estadísticamente significativos.
- En Chile las mujeres tienen más bajo rendimiento que los hombres, existiendo diferencias que los favorecen en Ciencias Naturales, Matemática y Resolución de problemas, siendo los resultados en temáticas de lectura más favorables para las mujeres, lo que sucede también a nivel internacional.
- Los niveles socioeconómicos tienen gran impacto en los resultados. Chile posee uno de los mayores en comparación con los otros países participantes de la prueba. Como revela el SIMCE y otros estudios de evaluación educativa son factores que se interrelacionan, es decir, están directamente relacionados los niveles

socioeconómicos a los logros alcanzados por los estudiantes, ya que es frecuente la diferencia en términos de logros de aprendizajes entre establecimientos municipales y particulares pagados, es aproximadamente de 3 años de escolaridad.

- La lectura digital ha tenido avances, por el aumento en la adquisición de recursos tecnológicos de la información y la comunicación, tanto en las instituciones educativas como en los hogares chilenos.

Los países que participan en la prueba PISA son:

Pertenecientes a la OCDE: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Irlanda, Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía.

Otros Países participantes: Hong Kong-China, Indonesia, Macao-China, Malasia, Shanghái-China, Singapur, Taipéi-China, Tailandia y Vietnam.

Prueba *International Computer & Information Literacy Study* (ICILS)

La prueba ICILS (*International Computer & Information Literacy Study*) es un estudio internacional de alfabetización computacional y manejo de información, el cual es desarrollado por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo). Su objetivo es investigar la preparación de los estudiantes de 8° año básico, respecto al uso de los computadores y el manejo de información. Esta evaluación entrega información sobre las capacidades tanto para la búsqueda, encontrar y juzgar la información que proviene de la Red como el uso del computador para crear, transformar y comunicar la información, comprendiendo la importancia de la comunicación vía web.





En conjunto con la prueba, este estudio recoge información mediante cuestionarios los que son aplicados a los estudiantes, directores, profesores y coordinadores de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El coordinador nacional de cada país debe responder a una encuesta con temáticas sobre el sistema educativo en general, políticas sobre

el uso de TIC en la enseñanza y el perfeccionamiento docente en ellas, así también busca conocer como éstas se insertan en la gestión de la institución.

En el año 2013 fue la primera vez que se aplicó esta evaluación en Chile, donde participaron 174 establecimientos y un total de 3.189 estudiantes como se muestra en la imagen 6; proceso en el que participó en conjunto con 19 países de sistemas educativos de Europa, Asia, América y Oceanía. La forma de aplicación de esta prueba es en el computador, simulando programas reales de uso masivo, ejecutando acciones en un software.

Países participantes de la prueba ICILS: Alemania, Argentina, Australia, Canadá, Corea del Sur, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Hong Kong, Lituania, Noruega, Países Bajos, Polonia, República Checa, Rusia, Suiza, Tailandia, Turquía.

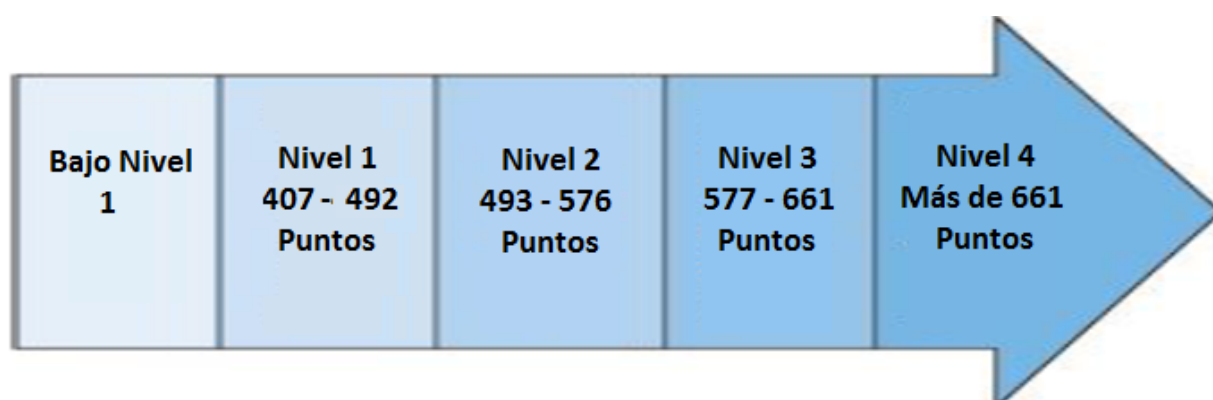
Imagen 6: Muestra de establecimientos y estudiantes participantes de la prueba ICILS

Muestra en Chile		Muestra a nivel internacional	
			
174 establecimientos	3.189 estudiantes	3.300 establecimientos	60.000 estudiantes

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2013).

Los niveles de desempeño que se pueden alcanzar en esta prueba se muestran en el esquema 5, que pueden ir desde bajo nivel, nivel 1, nivel 2, nivel 3 hasta el nivel 4, dependiendo la puntuación alcanzada de acuerdo a los descriptores del nivel.

Esquema 5: Niveles de desempeño en International Computer & Information Literacy Study



BN1 No demuestran de manera sistemática las habilidades evaluadas en ICILS.

N 1: Demuestra un conocimiento práctico sobre computadores como herramienta. Tiene conciencia de las consecuencias del acceso a los computadores por múltiples usuarios de manera básica.

N 2: Utiliza el computador para recopilar información básica y explícita. Pueden realizar ediciones básicas y crear productos informativos sencillo.

N 3: trabajan de manera autónoma en el computador como herramienta de recolección y administración de información. Comprenden que la información de internet, puede ser sesgada.

N4: Los estudiantes son capaces de seleccionar la información más pertinente para alcanzar un propósito comunicacional. Crean productos comunicacionales, usando funciones que proveen software computacionales.

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2013).

En la tabla 27 se puede observar que la media de la prueba ICILS se fija en 505,3 puntos, siendo el puntaje más alto de 553 obtenido por República Checa; en cambio el puntaje promedio más bajo es el de Turquía, con 361 puntos.

Tabla 27: Resultados ICILS 2013

Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
361 Turquía	553 República Checa	537	9602	505,3

Fuente: Elaboración Propia.

En el caso de Chile se obtuvo un puntaje de 487 puntos, que lo ubican por debajo de la media internacional como se muestra en el grafico 26.

A continuación se describen los porcentajes alcanzados por los estudiantes chilenos en cada uno de los niveles:

Bajo Nivel 1: El 18 % de los estudiantes no logra demostrar de manera sistemática las habilidades del nivel de desempeño más bajo.

Nivel 1: El 30 % de los estudiantes puede resolver tareas sencillas tales como abrir un link en una nueva pestaña, insertar o recortar una imagen.

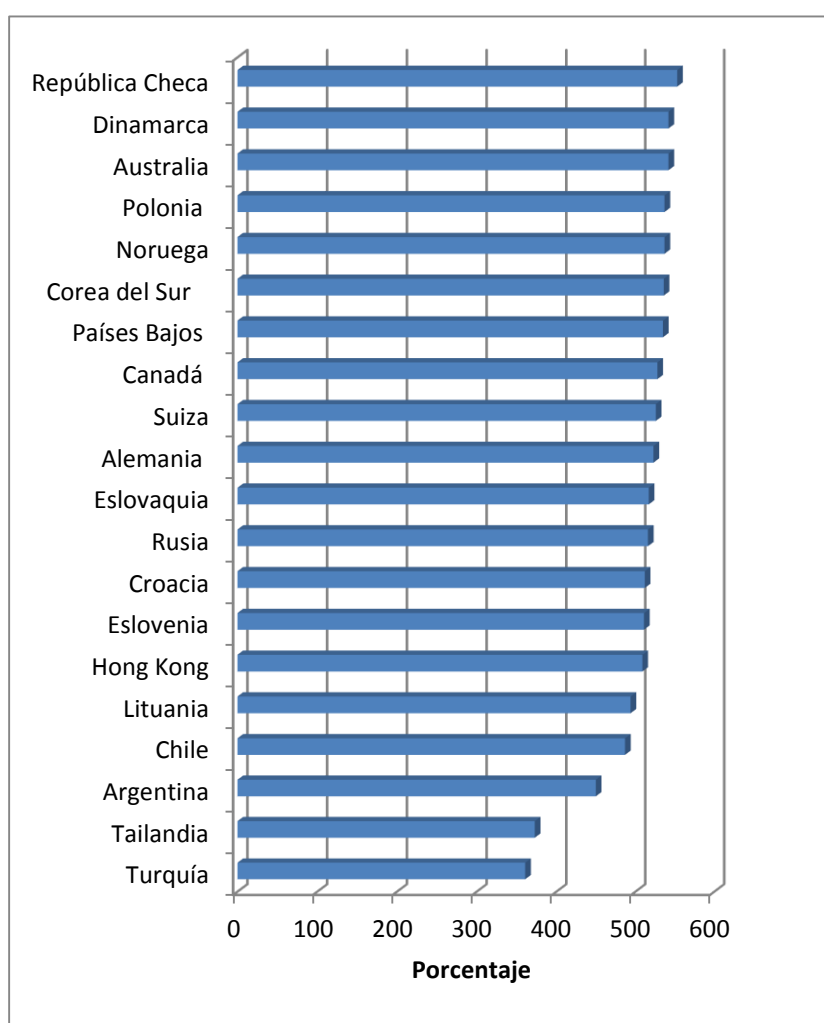
Nivel 2: El 40 % demuestra dominar tareas como insertar información en una celda o localizar información explícita, sencilla dentro de un sitio web utilizando varias páginas.

Nivel 3: el 13% puede realizar tareas tales como evaluar la credibilidad de la información presentada en un sitio web de edición colaborativa o demostrar control sobre el diseño del texto al crear una presentación.

Nivel 4: los estudiantes chilenos no discriminan la información arrojada por un motor de búsqueda, aquello que cumple con los requisitos de búsqueda especificados. No crean un diseño balanceado entre texto e imágenes para una planilla informativa. No saben Reconocer la diferencia entre aspectos legales, técnicos y sociales al usar imágenes para subirlas a un sitio web (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

En el gráfico 25 se muestran, incluido Chile, los puntajes alcanzados por los países participantes de la prueba ICILS: Alemania, Argentina, Australia, Canadá, Corea del Sur, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Hong Kong, Lituania, Noruega, Países Bajos, Polonia, República Checa, Rusia, Suiza, Tailandia, Turquía. Se puede observar que en 15 países sus estudiantes obtuvieron promedios sobre los 500 puntos, entre los cuales no se encuentra Chile, siendo la situación más desventajada para Turquía y Tailandia.

Gráfico 25: Representación de resultados ICILS por país



Fuente: Resultados ICILS, IEA (2013).

Prueba PIRLS

La prueba PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora), así como la prueba ICILS, también es desarrollada por la IEA, siendo su objetivo mejorar la enseñanza y la adquisición de habilidades o competencias de comprensión lectora, con el fin de que los estudiantes puedan comprender y emplear lo que leen. Esta prueba se realiza en estudiantes de 4° año básico en los distintos países participantes, y consiste en la comprensión de textos literarios e informativos. Complementariamente se aplican cuestionarios a estudiantes, padres, profesores y directores, con el fin de recoger información del contexto educativo en que los niños aprenden.

Al igual que los estudios anteriores, la Agencia de Calidad es la encargada en Chile, por lo que ésta debe responder el cuestionario que corresponde a la organización del currículo nacional.

La prueba es aplicada desde el 2001 en diferentes países, cada 5 años, Chile tiene su primera participación en el año 2015.

Países participantes: Australia, Austria, Azerbaiyán, Bélgica (francés), Botswana, Bulgaria, Canadá, Taipei Chino, Colombia, Croacia, República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Francia, Georgia, Alemania, Honduras, RAE de Hong Kong, Hungría, Indonesia, Irán, Rep. Islámica del, Irlanda, Israel, Italia, Kuwait, Lituania, Malta, Marruecos, Países Bajos, Nueva Zelanda, Irlanda del Norte, Noruega, Omán, Polonia, Portugal, Katar, Rumania, Federación Rusa, Arabia Saudita, Singapur, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Trinidad y Tobago, Emiratos, Árabes Unidos, Estados Unidos.

Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)

Este estudio es desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y es coordinado por la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (OREAL/UNESCO) de Santiago. Su objetivo principal es obtener información sobre los logros de aprendizajes de los estudiantes de los países de América Latina y el Caribe, y cuáles son los factores asociados a dichos logros. El estudio se enfoca en el currículo escolar de cada país, siendo un estudio comparativo que se enfoca en las habilidades de escritura y el efecto de las TIC en el aprendizaje.

Este estudio es aplicado a estudiantes de 3° y 6° año básico, en las áreas de Lectura, Escritura, Matemática y la prueba de Ciencias que solo es aplicada en 6° año básico. Sus dos primeras aplicaciones fueron en el año 1997 con el nombre de Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) y en el año 2006 con el nombre de Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), Chile participó en ambas instancias (UNESCO, 2015).

Este estudio al igual que los anteriores aplica cuestionarios diseñados para recopilar información sobre los factores que se asocian al desempeño educativo de los estudiantes, los que son respondidos por estudiantes, padres, profesores y directores.

El TERCE fue aplicado por última vez en el año 2013 donde participaron 16 países: el estado de Nuevo León (México), Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

El Secretario Ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación y el Director de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe, entregaron los resultados finales del estudio TERCE, en el presente año (2015), donde se dio cuenta de que Chile presentó puntajes significativamente superiores al promedio regional, en todas las pruebas aplicadas, tanto en tercer como en sexto grado.

Los alumnos de tercer grado obtuvieron 802 puntos en lectura y 787 puntos en matemática. Los de sexto grado lograron 776 puntos en lectura, 793 en matemática y 768 en ciencias naturales.

Los niveles de desempeño del estudio TERCE en el caso de matemática 3 básico, involucran habilidades por nivel que se describen en el esquema 6, que van desde un nivel 1 que mide desde reconocer figuras geométricas y ordenar números en secuencias y ubicación hasta el nivel 4 que implica resolver situaciones problemáticas que implica multiplicar e involucra encontrar una incógnita en uno de los factores por una parte y por otra ubicar un elemento en un plano X e Y.

Esquema 6: Habilidades por nivel de desempeño en Matemática 3° año básico



Fuente: OREAL UNESCO, 2013

Los niveles de desempeño por nivel en Lectura 3° año básico van desde la habilidad de localizar información simple en el nivel 1 hasta saber integrar y generalizar información, incluso no explícita comprendiendo códigos numéricos, verbales o gráficos en el nivel 4, como se describe en el esquema 7.

Esquema 7: Habilidades por nivel de desempeño en Lectura 3° año básico



Fuente: OREAL UNESCO, 2013

En relación a las evaluaciones en matemática 6° básico se mide la habilidad de secuenciar números y decimales, reconocer cuerpos geométricos, interpretar gráficos y resolver problemas que requieren de una sola operación en el nivel más básico como el 1 hasta las habilidades de resolver problemas utilizando las 4 operaciones básicas, manejo de cálculos y porcentajes así como resolver problemas que involucre conocer las propiedades de figuras geométricas para alcanzar el nivel 4 como se describe en el esquema 8.

Esquema 8: Habilidades por nivel de desempeño en Matemática 6° año básico

Nivel IV

- Encontrar promedios y resolver cálculos, combinando las cuatro operaciones básicas en el campo de los números naturales.
- Identificar paralelismo y perpendicularidad en una situación real y concreta, y representar un porcentaje en forma gráfica.
- Resolver problemas que involucran propiedades de los ángulos de triángulos y cuadriláteros que integran áreas de diferentes figuras, o dos operaciones entre números decimales
- Resolver problemas que involucran el concepto de fracción.
- Hacer generalizaciones para continuar una secuencia gráfica que responde a un patrón de formación complejo.

Nivel III

- Comparar fracciones y usar el concepto de porcentaje en análisis de información y en resolución de problemas que requieren calcularlo.
- Identificar perpendicularidad y paralelismo en el plano, así como cuerpos y sus elementos sin un apoyo gráfico.
- Resolver problemas que requieren interpretar los elementos de una división o equivalencia de medidas.
- Reconocer ángulos centrales y figuras geométricas de uso frecuente, incluido el círculo, y recurrir a sus propiedades para resolver problemas.
- Resolver problemas de áreas y perímetros de triángulos y cuadriláteros.
- Hacer generalizaciones que permitan continuar una secuencia gráfica o hallar la regla de formación de una secuencia numérica que responde a un patrón algo complejo.

Nivel II

- Analizar e identificar la organización del sistema de numeración decimal posicional y estimar pesos (masas), expresándolos en la unidad de medida pertinente al atributo a medir.
- Reconocer figuras geométricas de uso frecuente y sus propiedades para resolver problemas.
- Interpretar, comparar y operar con información de diferentes representaciones gráficas.
- Identificar la regularidad de una secuencia que responde a un patrón simple.
- Resolver problemas aditivos en diferentes campos numéricos (naturales y expresiones decimales), incluidas fracciones de uso frecuente o equivalencia de medidas.
- Resolver problemas que requieren multiplicación o división o dos operaciones con números naturales o que incluyen relaciones de proporcionalidad directa.

Nivel I

- Ordenar números naturales de hasta cinco cifras y expresiones decimales de hasta milésimos.
- Reconocer cuerpos geométricos usuales y la unidad de medida pertinente al atributo a medir.
- Interpretar información en representaciones gráficas para compararla y traducirla a otra forma de representación.
- Resolver problemas que requieren una sola operación en el campo aditivo y en el campo de los números naturales.

Debajo de I

- En este nivel no se logran las habilidades exigidas por el nivel I.

Fuente: OREAL UNESCO, 2013

En cambio en Lenguaje de 6° básico se evalúa la habilidad de localizar información al inicio o final del texto, cualquier parte del texto en el nivel 1 de desempeño hasta en el nivel 4 que evalúa la capacidad de jerarquizar y organizar la información completa de un texto, establecer equivalencias entre códigos verbales, gráficos y numéricos así como usos figurados del lenguaje tal como se describe en el esquema 9.

Esquema 9: Habilidades por nivel de desempeño en Lenguaje 6° año básico

Nivel IV

- Integrar, jerarquizar y generalizar información distribuida en todo el texto.
- Establecer equivalencias entre más de dos códigos (verbal, numérico y gráfico).
- Reponer información implícita correspondiente al texto completo.
- Reconocer los significados posibles de tecnicismos y usos figurados del lenguaje.
- Distinguir diferentes voces en un mismo texto y matices de enunciación (certeza y duda).

Nivel III

- Localizar información, discriminándola de otras informaciones cercanas.
- Interpretar reformulaciones y síntesis.
- Integrar datos distribuidos en un párrafo.
- Reponer información implícita en el párrafo.
- Releer en busca de datos específicos.
- Discriminar un significado en palabras que tienen varios.
- Reconocer el significado de partes de palabras (afijos), basándose en el texto.

Nivel II

- Localizar información en medio del texto y que debe ser distinguida de otra, aunque ubicada en un segmento diferente.
- Integrar información sobre lo dicho más lo ilustrado.
- Discriminar palabras de un solo significado.

Nivel I

- Localizar información con un solo significado, en un lugar central o destacado del texto (el comienzo o el final), repetida literalmente o mediante sinónimos y aislada de otras informaciones.

Debajo de I

- En este nivel no se logran las habilidades exigidas por el nivel I.

Fuente: OREAL UNESCO, 2013

En relación a las Ciencias Naturales como se describe en el esquema 10 se evalúan habilidades de observación del entorno inmediato relacionándolos con el conocimiento científico en el nivel 1 hasta el nivel 4 que espera que los estudiantes sean capaces de formalizar el conocimiento científico utilizando la abstracción y el análisis.

Esquema 10: Habilidades por nivel de desempeño en Ciencias Naturales 6° año básico



Fuente: OREAL UNESCO, 2013

Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS)

Estudio realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), que entrega información de calidad sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, y en qué contexto se desarrollan éstos. Este estudio es aplicado desde 1995 cada 4 años, a alumnos de 4° y 8° básico en las áreas de Matemática y Ciencias Naturales. Chile ha participado en este estudio en tres oportunidades, en los años 1999, 2003 y 2011.

Al igual que los estudios antes mencionados se aplica un cuestionario complementario a la prueba con el fin de conocer el contexto de los estudiantes evaluados. Cada organismo organizador, como es el caso de la Agencia de Calidad en Chile, es la encargada de completar este cuestionario. En el estudio realizado en el año 2011, participaron 63 países de los 5 continentes, y 14 estados de Estados Unidos.

Chile es el único país de Latinoamérica que participó en la prueba, evaluación que se aplicó en el 2011, en la que participaron establecimientos de todas las regiones del país, de zonas urbanas y rurales, de las distintas dependencias administrativas y grupos socioeconómicos.

Resultados prueba TIMSS

Los resultados de la última medición mostraron un gran avance en la prueba de Ciencias de 8° básico, subiendo 49 puntos respecto a la última participación de Chile, el año 2003, cuando promedió 461. En Matemática, los estudiantes chilenos aumentaron 29 puntos llegando a los 416.

El Ministro de educación de aquel entonces Harald Beyer, destacó que los datos muestran que Chile tiene “un sistema escolar, que a pesar de sus deficiencias está progresando, está teniendo resultados que avanzan, los aprendizajes de todos nuestros niños, independiente de su origen, están aumentando”. (Agencia de Calidad de la Educación, 2014, p. 5).

De esta forma Chile ha logrado ubicarse en el segundo lugar dentro de los países que más aumentaron sus puntajes en Ciencias, entre los años 2003 y 2011, y en el cuarto en Matemática. En Matemática, los establecimientos municipales y particulares subvencionados fueron los que más aumentaron sus puntajes, en 30 y 24 puntos respectivamente, no así los particulares pagados que aumentaron 21 puntos. Asimismo, en Ciencias el alza fue de 45, 48 y 46 puntos, respectivamente.

Por su parte, la Agencia de Calidad explicó que los resultados de esta prueba demuestran que se está mejorando el desempeño, y que los distintos elementos del sistema escolar han permitido la mejora significativa en las pruebas TIMSS, SIMCE y PISA. En relación a los resultados de género, en 4° año básico hay diferencias significativas de 9 y 12 puntos a favor de los hombres en Matemática y Ciencias, respectivamente. Respecto a 8° año básico la brecha es de 15 puntos en Matemática, y de 16 en la de Ciencias, aumentando en este caso la brecha.

La prueba también mostró que los mejores resultados fueron en la prueba de Ciencias de 8º año básico, donde el 79% logró obtener al menos el Nivel Bajo, mientras que en la prueba de Matemática, lo hizo el 57%.

-Prueba de Ciencias se obtuvieron 480 puntos

-Prueba de Matemática se obtuvieron 462 puntos.

Aunque aún no se alcanza el promedio internacional, los resultados muestran que se está avanzando en la dirección correcta, al menos el 85% de los estudiantes logró el nivel bajo en Ciencias, y el 54% se encuentra en el nivel intermedio. En cuanto a la brecha de género, se aprecia una diferencia de 12 puntos a favor de los hombres.

Por otra parte, en Matemática el 77% alcanzó al menos el nivel bajo, y en 44% se ubica en el intermedio.

Comparando los resultados de ambos niveles, en la prueba de 4º básico de Ciencias, son superiores a los de 8º año, en el primero, el 85% de los estudiantes logró el Nivel Bajo, mientras que en el segundo, la cifra alcanzó al 79%.

La Agencia de Calidad explica que las mejoras en los resultados se deben al aumento de recursos, mayores exigencias, más información para que los apoderados puedan elegir, formación y capacitación de profesores con el fin de mejorar sus prácticas, haciendo reformas institucionales, como el establecimiento de la Superintendencia y la Agencia de Calidad, que permiten elevar las exigencias del sistema.

2.7.1 Informe McKinsey: resultados en Chile y el foco en la calidad docente

En el año 2007 una consultora estadounidense “McKinsey”, publicó un estudio titulado “¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados?”, estudio que consideró los mejores sistemas educativos del mundo, analizando

sus características comunes, permitiendo descubrir un interesante enfoque sobre la realidad educativa que combina resultados cuantitativos con perspectivas cualitativas (Encabo, 2011).

El informe McKinsey, analiza la experiencia de 20 sistemas educativos⁸ de diferentes partes del mundo que han logrado mejoras significativas y permanentes en el tiempo y sobre todo trata de enfocarse en por qué han tenido éxito allí donde muchos otros sistemas educativos han fallado. Lo primero para conseguirlo es intentar determinar en qué fase de mejora se encuentran los sistemas educativos que están progresando. Este Informe describe cinco etapas de progreso: pobre, aceptable, bueno, muy bueno y excelente, usando datos que son extraído de evaluaciones internacionales como PISA, PIRLS, TIMSS, y utilizando a su vez la teoría de Hanushek⁹ que permite unificar las diversas escalas de evaluación que tienen los distintos estudios internacionales y poder consensuar una escala universal que permita situar cada sistema educativo en el nivel que le corresponda.

El estudio revela que pese a los distintos contextos, todos los sistemas que logran mejoras significativas han adoptado un conjunto de medidas similares y, en concreto, apropiadas para la etapa en la que se encuentran. Es importante tener en cuenta que los países analizados en este estudio tienen niveles de inequidad tanto educativas como sociales inferiores a Chile, siendo necesario aclarar esto ya que la evidencia (estudios realizados en los 20 países que se mencionan en el informe) nos indica que existe una correlación entre la calidad y equidad que hace, que para los países estructuralmente desiguales como Chile, sea mucho más difícil mejorar los estándares de calidad. Lo antes mencionado no significa que sea una tarea imposible de lograr, pero si compleja, ya que supone desafíos que trascienden lo propiamente educativo.

Otra condición pertinente de exponer es que los sistemas educativos que fueron analizados en el estudio, si bien son bastante disímiles en la inversión que realizan en el área de educación, se alejan bastante de la realidad de nuestro país, aunque no existen estudios

⁸Los 20 sistemas educativos analizados son: Chile, Inglaterra, Ghana, Hong Kong, Jordania, Lituania, Letonia, Long Beach, Madhya Pradesh (India) Boston (Massachusetts), Minas Gerais (Brasil), Ontario (Canadá), Polonia, Sajonia, Singapur, Eslovenia, Corea del Sur y Western Cape (Sudáfrica), Armenia, Aspire (cadena de colegios concertados en EEUU).

⁹Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek y John F. Kain, 2005, "Los maestros, Escuelas y rendimiento académico", *Econometría*, vol. 73, N° 2 (marzo), págs. 417-58.

que justifiquen la asociación directa entre más gasto y mejores resultados, aquellos países con mejores resultados están muy por sobre el gasto en subvención estatal (\$45.000 mensuales) por alumno, infiriendo que nuestro sistema educativo requiere condiciones previas, que las experiencias educativas exitosas ya tienen para avanzar en calidad y equidad (Muñoz, 2014).

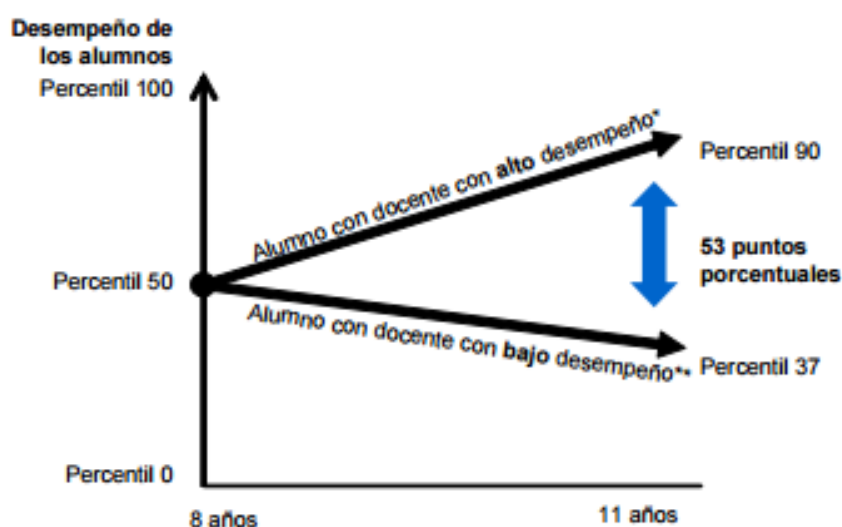
Pese a los cambios positivos que ha provocado la reforma educacional de los 90, Chile está lejos de poseer los escenarios favorables que estas prácticas exitosas han generado para garantizar una educación de calidad.

Foco en la calidad docente

La evidencia sugiere que el principal promotor de los cambios en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. En 1997 una importante investigación basada en datos de Tennessee demostró que si dos alumnos (promedio) de 8 años fueron asignados a distintos docentes, uno con alto desempeño y el otro de bajo desempeño; esta experiencia dio como resultado una diferencia de más de 50 puntos porcentuales en los percentiles de estudiantes en un lapso de tres años, como se muestra en el gráfico 27.

El gráfico 26 explica que (*) En el 20% superior (alumnos con docentes de alto desempeño) se encuentran en el percentil 90 y (**) En el 20% inferior (alumnos con docentes de bajo desempeño) están en el percentil 37, existiendo una diferencia de 53 puntos porcentuales entre ambos lo que se expresa a lo largo de 3 años asistiendo a clases con un docente según su desempeño (alumnos desde los 8 a los 11 años).

Gráfico 26: Efectos de la calidad docente



Fuente: Informe McKinsey (2011).

El análisis de resultados de la prueba de Tennessee, dejó en claro, que el desempeño de los alumnos, estaba estrechamente ligado a la calidad docente, más que cualquier otra variable; la media (promedio) expresa que dos alumnos con desempeño normal, (percentil 50) experimentarían una diferencia superior a 50 puntos porcentuales a lo largo de 3 años respecto al docente que se les asigne.

- Se establece que quedó demostrado que tener menor cantidad de alumnos en una sala, ejemplo de 23 alumnos, disminuirlo a 15, produce mejoras en el desempeño de un alumno promedio, como un máximo en 8 puntos porcentuales.
- Otro estudio, que se realizó en Dallas, muestra que la diferencia en el desempeño entre alumnos(as), comparando a los alumnos que se les asignó tres profesores con buen desempeño, y alumnos que estuvieron a cargo de tres docentes de bajo desempeño, fue de 49 puntos porcentuales.
- Estudios realizados en Boston, asignaron estudiantes a los mejores docentes de matemática logrando avances significativos, en comparación con aquellos a cargo de los peores docentes empeorando su dominio en la matemática.

- Los estudios que trabajan sobre todas estas pruebas disponibles sobre eficiencia docente, proponen que los estudiantes asignados a profesores con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido y significativos que los alumnos a los que se les asigna un docente con bajo desempeño.

2.8 Plan de mejoramiento educativo

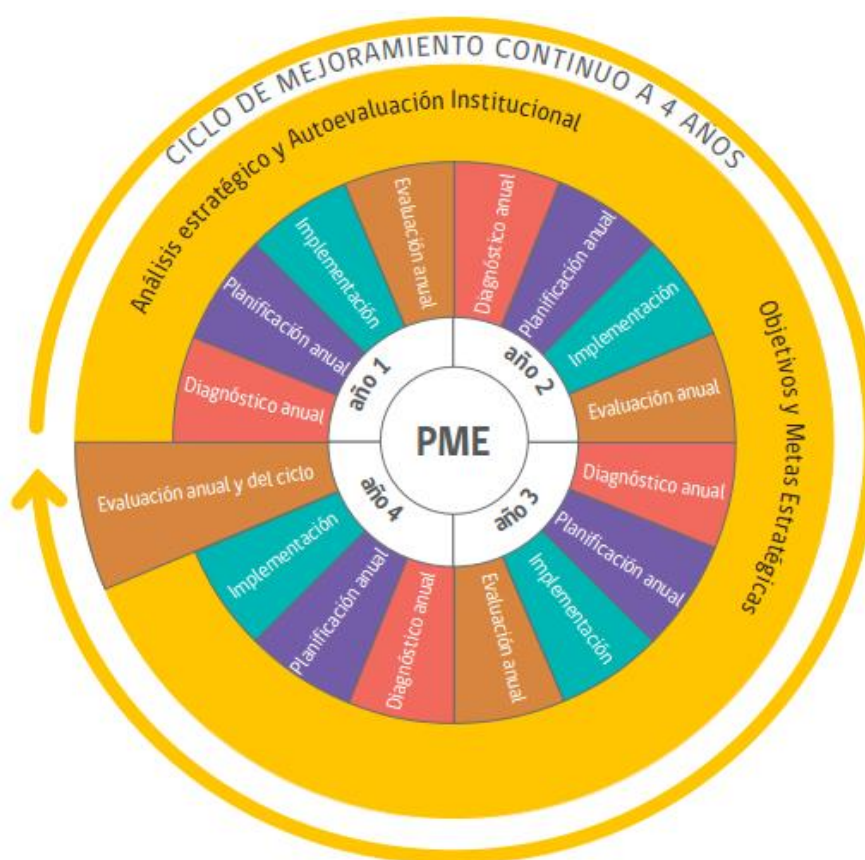
El PME (Plan de mejoramiento Educativo) es la base del sistema de aseguramiento de la calidad educativa (SACGE), con el cual se instrumentaliza este sistema y es una herramienta clave para programar y fortalecer los procesos e iniciativas de mejora que cada comunidad escolar define, con el objeto de entregar a sus estudiantes las mejores oportunidades para acceder a una educación de calidad.

De acuerdo a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (20.248) y la Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (20.529), el PME, es una herramienta de planificación y gestión de los establecimientos educativos que permite conducir el fortalecimiento de sus procesos institucionales y pedagógicos, con el fin de mejorar los aprendizajes de todos y todas sus estudiantes. Sin embargo el PME no se consideró desde un principio por los establecimientos educacionales como una herramienta para favorecer la mejora de los aprendizajes, más bien se focalizó su utilización en justificar la inversión anual de los recursos de la Subvención Preferencial asociándolo a determinadas acciones, en desmedro de una visión más comprensiva y de mediano plazo del mejoramiento educativo, sentido por el cual se cuenta ahora con un convenio a 4 años plazo entre el Ministerio y los sostenedores.

Para el año 2015, el Ministerio de Educación decidió impulsar un nuevo enfoque de mejoramiento educativo para el desarrollo e implementación del PME, que releva el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educacional como punto de partida para el diseño del plan y que añade una mirada estratégica de definición de objetivos y metas a 4 años, que consecutivamente deberán materializarse mediante la programación e implementación de planes anuales que incluyan diagnóstico, planificación, implementación y

evaluación en cada uno de los 4 años como se indica en la imagen 7. Es relevante considerar que si bien la Subvención Escolar Preferencial instaure convenios entre los sostenedores y el Mineduc para un período de 4 años (que incluyen el compromiso de contar con un Plan de Mejoramiento por establecimiento) y que los establecimientos educacionales se encuentran en distintos años de ese convenio, no hay impedimento alguno para que cada comunidad escolar, en conjunto con su sostenedor, defina un horizonte de mejoramiento más comprensivo y amplio que el plan anual actualmente en régimen.

Imagen 7: Ciclo de mejoramiento continuo a 4 años



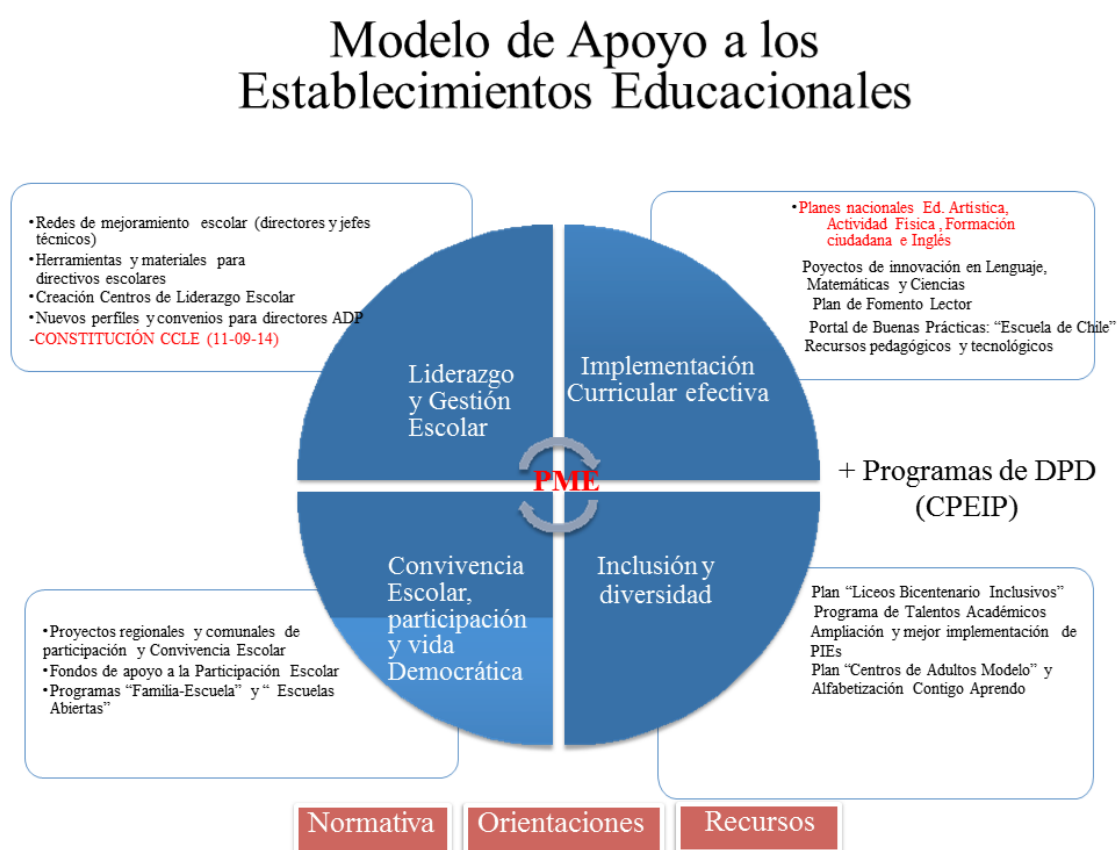
Fuente: Planes de mejoramiento educativo. Mineduc (2015).

Para puntualizar el nuevo enfoque de mejoramiento, el Mineduc desplegará un sistema de apoyo, a través de asesorías que integren políticas y programas como se señalan en el esquema 11, que desarrollen de manera gradual la nueva propuesta en el sistema educacional, con redes de apoyo locales para directivos que buscan apoyar el liderazgo y gestión escolar de esta forma; orientando programas de innovación artísticos, culturales , de

fomento lector y en general de recursos pedagógicos para apoyar la implementación efectiva del currículum así como fortaleciendo prácticas inclusivas y de convivencia, teniendo como prioridad los establecimientos educacionales públicos y sus sostenedores.

Se espera que todas la comunidades educativas del país, a través de sus sostenedores y directivos, logren diseñar e implementar procesos integrales de mejoramiento, que sean desafiantes, pertinentes y participativos que se formulen en el Plan de 4 años, cumpliendo el rol como carta de navegación que guíe los procesos educacionales (Mineduc, 2014).

Esquema 11: Modelo de Apoyo a los Establecimientos Educacionales



Fuente: Mineduc (2015).Elaboración Propia.

2.9 Gestión pedagógica

El doctor Soubal (2008) define gestión escolar como, “el conjunto de acciones que se conciben conscientemente y se ejecutan con vistas al cumplimiento de objetivos que dicen relación con la formación integral de las personas para que puedan insertarse en la sociedad eficientemente. Integrar sus aristas administrativas gerenciales, el quehacer educacional y los valores resulta ser significativo en la gestión y la razón de ser en las instituciones escolares a cualquier nivel” (p.321)

De acuerdo a esto, la gestión pedagógica debe ser entendida como el conjunto de acciones que se desarrollan por los gestores y equipos directivos que guían los amplios espacios organizacionales. Se entiende entonces como la capacidad de ligar conocimientos, acciones, ética, eficacia, política y administración de procesos que buscan el mejoramiento continuo de las prácticas educativas, e innovación perennemente, como un proceso sistemático, que es posible ordenar de la siguiente manera:

- Se centra en lo pedagógico.
- Presenta habilidad para tratar con lo complejo.
- Manifiesta trabajo en equipo.
- Refleja apertura al aprendizaje y a la innovación.
- Asesoramiento y orientaciones profesionalizante.
- Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.
- Intervenciones sistémicas y estratégicas.

Es importante reflexionar además que la gestión pedagógica, va más allá de la gestión administrativa, pues las escuelas con una gestión pedagógica destacada se caracterizan porque en su praxis manifiestan trabajo en equipo, objetivos claros, disposición al trabajo en común, mantienen un compromiso y responsabilidad con los resultados de los aprendizajes, manifiestan altas expectativas para la comunidad educativa y donde el rol del profesor no solo es acompañar a los aprendices, sino también la de ser un facilitador del proceso de aprendizaje-enseñanza, con el fin de promover situaciones que favorezcan la creación de saberes y el desarrollo de valores. De esta forma el docente se transforma en un mediador

de los procesos de aprendizaje y a su vez en un perenne investigador que incentiva a los estudiantes a desarrollar distintas competencias.

De este modo la gestión pedagógica se encuentra inmersa en dos procesos, el administrativo y el pedagógico, donde el objetivo del primero se centra en que las condiciones de desarrollo del aprendiz sean favorables, tornándose en un proceso importante, pues a través de ella surge una planificación, un ordenamiento de los equipos docentes, se disponen los recursos, se ejerce control y se dirige la evaluación de los procesos curriculares. En cuanto al segundo, debe estar centrado en lo investigativo, siendo así, el motor del desarrollo en la escuela, donde la investigación científica aplicada a los procesos curriculares va a ser esencial para descubrir los problemas, buscar soluciones, con la finalidad de obtener mejores resultados en la formación del aprendiz como persona integral en la inserción social.

En este sentido el título del libro de Blejmar (2005) “Gestión es hacer que las cosas sucedan”, refleja lo que esperamos conseguir de la gestión pedagógica estratégica, pero para que las cosas sucedan, no podemos perder de vista que esta gestión posee algunos atributos y características, cuyas bases se sustentan en lo estrictamente pedagógico, en generar habilidades para tratar con lo complejo, trabajar en equipo, tener una apertura al aprendizaje y a la innovación, contar con asesorías y orientaciones profesionalizantes, intervenciones sistémicas, estratégicas, culturas organizacionales cohesionadas y visión de futuro.

Es decir, grandes desafíos a cumplir, donde es necesario promover una cultura estructurada en valores que sostengan la vida, la equidad, la solidaridad, el diálogo y la palabra como mediadores de las interacciones con el objetivo de alcanzar un futuro anhelado, donde dicha gestión estratégica cumpla diversos ciclos en vías de suplir las necesidades, optimizar procesos y resultados, donde exista la instancia de planificar y evaluar dichos procesos.

De este modo, la gestión debe entenderse como una serie de acciones solícitas que pueden ser realizadas por un gestor y su equipo de trabajo con el fin de conseguir objetivos claros, siendo fundamentalmente la acción constante en el campo de la investigación para producir nuevos conocimientos, producto de lo que se observa en el medio de acción, lo que

nos lleva a generar nuevas pautas en el accionar de los sujetos con la intención de provocar mejoras, transformaciones reales en el contexto inmediato.

2.10 Concepciones de liderazgo

Ahora bien, todo lo anterior no es posible llevarlo a cabo si no contamos con un buen liderazgo en los establecimientos educacionales y lo comprendemos como tal. En un comienzo las teorías del liderazgo y sus particularidades se originaron en otros tipos de contexto (no escolares), compartiendo algunas características en comunes en su concepción, tales como la tendencia a pensar que éste se localiza en ciertos roles de la jerarquía organizacional, y a comparar líder con la persona que ocupa un mayor cargo dentro de la institución. Además consideran que el liderazgo es un proceso centrado en metas cuya función es influir en el rendimiento de la organización.

El concepto de líder como aquel que ocupa puestos formales, y tiene como características ciertas conductas y habilidades para conseguir metas organizativas, nace de la idea de organización como “aparato”, funcionando de manera predecible y racional, que tiene en cuenta los aspectos técnicos para gestionar una institución (centrado en el qué hacer), sin tener en cuenta el por qué y cómo actuar frente a diversas situaciones.

Es enriquecedor reconocer la importancia que los procesos de liderazgo tienen, sus facetas morales, simbólicas y culturales. Asumir que no sólo importa qué hace el líder, sus conductas y habilidades, sino también las creencias e ideales que orientan su actuación en la comunidad educativa, los compromisos que trata de cultivar en relación con la tarea educativa, los valores, concepciones y creencias que cultiva en la comunidad educativa, en orden a posibilitar la construcción de una determinada cultura organizativa, las discrepancias morales que tienen los cientos de decisiones diarias tomadas por el líder (Salazar, 2006)

El liderazgo es una necesidad de toda institución educativa, y su puesta en marcha es clave para mejorar el desarrollo interno de toda escuela que desee garantizar el aprendizaje de todos sus alumnos. De esta forma, debemos comprender que el aprendizaje organizacional, proporciona un marco para entender los cambios cognitivos que presenta una

comunidad educativa, y dependen de la aparición de nuevas estructuras organizativas y modelos mentales. Por lo antes mencionado el aprendizaje organizativo es un medio para alcanzar una organización inteligente (que aprende), que es capaz de organizar sus propios cambios, por lo cual el liderazgo es entendido como un proceso de influencia (Bolívar, 2007).

Otras concepciones como plantea Leithwood (2005) en su libro *¿Cómo liderar las escuelas?*, realiza aportes desde la investigación, considera que el liderazgo efectivo se entiende en cuatro categorías claves que tienen impacto en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, como:

1. Establecer dirección.
2. Desarrollar personas.
3. Rediseñar la organización.
4. Gestionar la instrucción.

Estas cuatro categorías encuadran a su vez prácticas específicas. La influencia que estas prácticas generarían en los aprendizajes de los estudiantes sería de tipo indirecto al incurrir en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los profesores, potenciando con ello el cambio de las prácticas pedagógicas orientadas a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, es decir, una evaluación de desempeño adecuada a la superación profesional, contemplando entre otras la evaluación de competencias funcionales y también conductuales ejecutadas en un ambiente de confianza que apruebe una retroalimentación que conlleve a la superación, la reflexión pedagógica como práctica de perfeccionamiento continuo y alguna forma de estímulo que promueva motivación (Leithwood, 2005).

2.11 Estructura y aprendizaje organizacional

Es así como Chiavenato(2006) expone que el desarrollo de una organización, es un proceso que debe planificarse, modificarse culturalmente y estructurar, que visualiza la institucionalización de una serie de tecnologías sociales, de tal manera que la organización esté habilitada para diagnosticar, planificar y ejecutar esas modificaciones. Es un esfuerzo

educacional muy engorroso, que tiene como objetivos producir cambios en las actitudes, valores, los comportamientos y la estructura organizacional, de modo que esta pueda adaptarse mejor al nuevo conjunto de circunstancias contingentes, los mercados, tecnologías, problemas y desafíos que surgen constantemente.

Según Chiavenato (2011), se pueden distinguir algunos componentes fundamentales en el desarrollo organizacional, la estructura organizacional, es considerada como la suma total de las formas en las que una organización divide su mano de obra en tareas diferentes y su posterior coordinación, es decir, donde se enmarcan las tareas, funciones y roles de manera sistematizada, controlada e integrada para el logro de sus objetivos y aprendizaje organizacional esto es, una organización capaz de aprender, desarrollando enfoques sistemáticos para la solución de problemas, la capacidad de pensar, la transferencia y/o comunicación de información, y desarrollo de una visión compartida. Un proceso mediante el cual las entidades crean y adquieren información con la finalidad de transformar la institución, permitiéndole adaptarse a los cambios que se ocasionen. Sólo las instituciones que aprenden de sí mismas, de sus errores y virtudes, de sus éxitos y fracasos, tendrán la posibilidad de adaptarse al constante cambio.

Castañeda (2012) señala que el aprendizaje organizacional es un campo de investigación como una herramienta que contribuye al logro de los objetivos. Sin importar si son pequeñas o grandes organizaciones, donde los nuevos conocimientos que adquieren les permitan adaptarse a las condiciones de cambio del entorno y así transformarlo dependiendo de su nivel de desarrollo.

El aprendizaje organizacional solo se manifiesta si existe un proceso de institucionalización del conocimiento donde a través del cambio personal se generará un aprendizaje individual. Si el cambio o la adquisición o creación de conocimiento es personal, se habla de aprendizaje individual, el cual es un pre-requisito para el aprendizaje organizacional, pero por si solo no garantiza el aprendizaje organizacional. Es necesario que el conocimiento generado por la comunidad se vuelva parte de la organización.

Estos componentes al irse integrando, consiguen un equilibrio dentro de la organización, donde cada uno de ellos aporta , creando así un sistema que se encuentra estructurado y que logra un funcionamiento de cada una de las partes, convirtiéndose en una organización eficiente, que es capaz de autoevaluar su desempeño, donde la revisión de sus prácticas son una constante, donde se manifiesta una retroalimentación, que se enmarca en principios como el enfoque sistémico, científico, endógeno y estratégico, centrado en lo pedagógico y en la construcción del conocimiento, innovación y creatividad, en post de una mejora continua, considerando principios, procesos y fases que sustentan a este sistema de gestión.

Por lo tanto los principios del desarrollo organizacional, que son tomados en cuenta en este proyecto de evaluación del desempeño y que tienen directa relación con las necesidades que se vislumbran en el diagnóstico inicial, se enmarcan en la ya mencionada cultura organizacional y aprendizaje organizacional, que buscan, una propuesta de evolución, teniendo en consideración una serie de fases como la comunicación y participación que son elementos que contribuyen a la construcción de identidad, con sentido de pertenencia de la comunidad educativa, implementando un cambio por medio de estrategias y creación de equipos de trabajo que permiten ejecutar y guiar los procesos.

2.12 Competencia docente

La noción de competencia docente según Reynolds (citado en Ingvarson, 2013) brinda una heurística global útil para entender la calidad de la enseñanza de una manera amplia, que identifica cuatro componentes principales:

- El conocimiento docente: conocimiento pedagógico y de la asignatura que se enseña.
- Habilidades: conocimiento aplicado como ejemplo, instrucción, asesoría y gestión. Vale destacar que esta definición excluye indicadores como la formación docente, títulos y perfeccionamiento profesional.
- La disposición que tiene relación con las actitudes, percepciones y creencias que tiene cada docente.

- La experiencia: (en la docencia y en grado) o los aportes al logro de los estudiantes en aspectos cognitivos y no cognitivos.

Las competencias no son dimensiones puramente técnicas, sino que en la práctica adquieren connotaciones de tipo ideológica y política. Hay que tener en cuenta que para definir un perfil docente, no solo debemos pensar en qué competencias debe tener un profesional, haciendo referencia a una denominación que puede aludir a diversos aspectos o condiciones profesionales (Zabalza, 2007).

Enfocándose en esta perspectiva podemos hablar de cinco categorías de competencias (Houston, 1985):

1. Las competencias miradas como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que tanto los alumnos como los docentes deben construir (en conjunto): **competencias basadas en lo cognitivo.**
2. Las competencias como conjunto de actividades empíricas que los docentes deben ser capaces de realizar de manera efectiva: **competencias basadas en rendimiento.**
3. Las competencias como ejercicio competente en las actividades, eficacia que se construye y se basa en los resultados que obtiene los estudiantes, y los cambios que produce en su propia práctica: **competencias basadas en consecuencia.**
4. Las competencias como una relación de actitudes, forma de trabajar, personalidad, valores, las que permite caracterizar el desempeño de un profesional, en general, y en un contexto determinado: **competencia afectiva.**
5. Las competencias como un conjunto de experiencias que el profesor y sus alumnos han de pasar: **competencia exploratoria.** Más que definir lo que el alumno y el docente serán capaces de aprender de estas experiencias, este tipo de competencias, trata de definir las oportunidades de aprendizaje, de las cuales se esperan resultados significativos para la formación profesional.

El autor Zabalza (2007) resalta los aportes positivos que contribuyen las competencias, de cara a mejorar los procesos formativos:

Las competencias emplazan la enseñanza hacia la acción

En cierta manera, cierran el círculo del aprendizaje incluyendo en él, como elemento sustantivo, el de la acción. Fragmentan la enseñanza centrada en los saberes (en el saber por el saber). Los alumnos aprenden (asimilan mentalmente), con frecuencia, grandes cantidades de informaciones con el único objetivo de obtener algo a cambio con ellas, como una calificación, en otras palabras tratan de dominar en tanto unidades informativas de contenido cultural o científico, sin tener la oportunidad de aplicarlas, o emplearla en procesos que lleven a la adquisición de algún resultado práctico (excepto reproducir ese conocimiento en un examen cuyo resultado será la calificación recibida).

Hablar de competencias es hablar de un saber que posibilita hacer algo nuevo y en condiciones más favorables de las que se hacía. De esta manera, los saberes convencionales se convierten, como señala Perrenoud (2004) “las diez nuevas competencias para enseñar”, la producción de algún tipo de proceso práctico resulta básica para concebir la efectiva adquisición de la competencia.

Las competencias integran diversos componentes del aprendizaje

No basta con el mero saber o la simple sabiduría para desarrollar el proceso completo de la actividad desarrollada en la competencia. Conocer las reglas de un juego no me hace competente en dicho juego, sino que necesito poseer las habilidades precisas para lograr el óptimo desarrollo, controlar el proceso o secuencia de operaciones que llevar a cabo y contar con las actitudes que me permitirán actuar adecuadamente en la situación. Por eso el trabajo basado en competencias exige tanto lo teórico como lo empírico (conocimientos y práctica), exige un ejercicio suficiente de la acción y la capacidad de estar y sentirnos de una forma conveniente en las condiciones del desarrollo de dicha acción.

Las competencias implican procesos cognitivos distintos del mero aprendizaje asimilativo

La competencia mueve e integra los distintos componentes del saber. En caso de poseer los recursos que integran una competencia (conocimientos, habilidades, procesos operativos y actitudes), a veces aprendidos de forma aislada o consecutiva, precisamos de circunstancias en las que podamos integrarlos en una situación realista. De ahí la importancia de las simulaciones, de las prácticas de laboratorio o de las prácticas sobre el terreno. Sólo en esos contextos más próximos a la realidad profesional estamos en condiciones de poder movilizar el conjunto de nuestros recursos vinculados a la competencia. Las competencias se adquieren en situaciones reales de trabajo, durante las prácticas externas o en una situación de aprendizaje basado en simulaciones. Por eso decimos que la competencia es saber actuar adecuadamente en situaciones concretas. Supone superar el saber cómo habría que actuar, al ser capaz de actuar de hecho, lo que implicaría la oportunidad y exigencia de actuar como parte del proceso de formación.

Las competencias implican actuaciones en situaciones complejas

Los niveles de actuaciones pueden ser muy diversos, por lo que también lo son las capacidades necesarias para llevar a cabo tales actuaciones. Las situaciones simples, puramente técnicas (actuariales), pueden ser resueltas a través de meras habilidades operatorias. Los sujetos pueden aprender a hacer cosas por la simple asimilación de la cadena operativa que lleva a la obtención del producto o resultado deseado. Pero estaríamos ante una habilidad, no ante una competencia que implica necesariamente una integración del saber y el hacer, teniendo conocimientos más amplios de la situación que nos ayuden a resolver problemas.

2.12.1 Rol docente como factor para mejorar el aprendizaje

Desde los procesos de reforma de América Latina nacen reflexiones y conclusiones que coinciden que sin los docentes no es posible realizar cambios educativos (Robalino, 2005).

Los profesores están en el centro de las reformas educativas y el desarrollo de los aprendizajes, por lo que es evidente la relación existente entre la profesión docente y los procesos evaluativos, por lo que es necesario decir que en la actualidad existe un consenso en la idea de que el fracaso o el éxito del sistema educativo, depende en gran medida, de la calidad del desempeño de sus docentes (Mineduc, 2000).

Conjuntamente, el Mineduc considera que la misión de los docentes es favorecer el desarrollo de sus alumnos y alumnas. Para poder hacerlo, debe contribuir desde los distintos espacios estructurados para la enseñanza “sistemática al desarrollo integral de las personas incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales” (Mineduc, 2000, p.8). Por lo tanto la función del docente involucra asistir e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, habilidades, actitudes y valores, en el marco de una conducta que valora a los demás y respeta los derechos individuales y sociales teniendo como foco central el aprendizaje de los estudiantes (Ibarra, 2006).

Es por esto que se establece una relación entre el desempeño profesional y el nivel de involucramiento y responsabilidad que sienten los maestros en el desarrollo de la escuela y de la educación, dando cuenta de variables individuales que afectan en el logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes. Sin embargo, estas visiones no son las únicas, así como expone Robalino (2006) en la revista “Docencia” considera que la preocupación central de los profesores está en “transmitir conocimientos dentro del aula”. La mayoría de los docentes cumplen un papel pasivo aprendido en las instituciones formadoras, por esto mejorar los sistemas educativos está profundamente ligado con el espacio que los docentes pueden destinar a entender el contexto en el cual se desenvuelven más que los procesos y posibilidades de interacción que estos desarrollan con sus estudiantes.

Es importante que los profesores tengan la responsabilidad y que el propósito central sea el aprendizaje de los estudiantes. Como lo expone un documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005) “se están produciendo cambios en diversas direcciones, aquellos referidos al ámbito más conceptual respecto del papel de los docentes en los aprendizajes (gestión escolar y políticas educativas), la

identificación de factores del desempeño más allá de la capacitación y los salarios y la necesidad de políticas integrales para el desarrollo profesional y humano de los docentes” (p. 14). Así, se ha generado un nuevo foco en el desarrollo de los aprendizajes, donde lo primordial no es sólo la adquisición de habilidades y conocimientos básicos, sino fundamentalmente, desarrollar valores y ciudadanos responsables, lo que exige a pensar en todos los esfuerzos que se deben hacer para un ejercicio profesional que mejore el sentido del compromiso humano y social de la docencia. Si bien estas investigaciones, en gran medida no consideran las características sociales y materiales del perfeccionamiento profesional, son aportes en la comprensión de los procesos educativos y del rol del docente. Estos elementos antes mencionados nos llaman a realizar un análisis del rol que los procesos evaluativos tienen en el desarrollo de aprendizajes para mejorar la calidad de la educación (UNESCO, 2005).

2.12.2 La práctica docente y sus dimensiones

Dentro de lo que se evalúa en las escuelas está la práctica docente, la que trasciende una concepción técnica del rol del profesor. “El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Contreras, 2003, p.1).

La práctica docente tiene un carácter social, intencional y objetivo, ya que en ella participan otros elementos que se relacionan con las acciones, motivaciones, y percepciones de quienes están involucrados en el proceso educativo y que pertenecen a la comunidad educativa. Otros aspectos tienen que ver con la institucionalidad y sus políticas, normativas que están relacionadas con el proyecto educativo de cada país, y de las instituciones en particular que definen una misión y visión universal de la comunidad.

Los docentes y sus estudiantes forman parte del desarrollo del proceso (la práctica) de este manera los profesores son los encargados de ejecutar y articular los procesos de enseñanza- aprendizaje, construyendo todo esto en una comunicación directa y abierta con los alumnos, de manera cerca y profunda en el aula. Todo esto supone que la práctica docente

es muy diversa y compleja frente a las relaciones interpersonales. La relación educativa que se establece con los alumnos es un vínculo necesario para poder relacionarse con las familia, profesores, equipos directivos de la comunidad educativa, todo esto en un contexto social, económico, político y cultural que incide en el desarrollo de la labor profesional, determinando demandas y desafíos (Bazdresh, 2000).

Dimensiones de la práctica docente

Considerando la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis (Contreras, 2003).

- **Dimensión Personal:** El profesor ante cualquier tema profesional es un ser humano, por lo tanto, su práctica es humana y es incidida por todas y cada una de sus características y las emociones e ideales personales, afectan también su desenvolvimiento profesional, sus proyectos y motivaciones. Teniendo en cuenta que es un ser individual, todas las decisiones que tome en su desarrollo profesional obtienen un carácter particular. Por lo anterior su historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana, las razones que motivaron su elección vocacional, su satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro, son importantes de conocer, por que inciden e influyen en el desarrollo profesional del docente.

- **Dimensión institucional:** la práctica docente se lleva a cabo en la escuela, constituyendo diversos escenarios de socialización profesional, de modelos y tradiciones y por ende de aprendizajes. Por lo anterior la escuela se denomina un centro de construcción cultural, en la que cada integrante de la comunidad aporta sus habilidades, intereses, proyectos personales y saberes a una acción educativa común.

Esta dimensión acentúa las características institucionales que intervienen en las prácticas, como son las normas de comportamiento y comunicación entre pares, profesor alumno y autoridades, los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio, todas las costumbres, formas de relacionarse, actos y ceremonias, el modelos de gestión

directiva y las condiciones profesionales respecto a las normativas laborales que provienen de un sistema más desarrollado y que influyen en la cultura escolar.

- **Dimensión interpersonal:** La práctica docente se cimienta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, padres (apoderados) familia. Estas relaciones son complejas, pues los diferentes actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, concepciones, intereses creencias. La manera en que estas relaciones se entrelazan, estableciendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

Esta dimensión reflexiona sobre el clima institucional, los espacios que se le otorgan a la participación interna y las formas de comunicación, así también los problemas que nacen y las maneras de resolverlos, la convivencia en la escuela frente al grado de satisfacción de sus participantes con respecto a las formas de relaciones que mantienen. Para finalizar, es importante tener un análisis de los resultados que genera el clima escolar en los distintos actores de la comunidad educativa: equipos directivos, docentes, administrativos, apoderados y estudiantes.

- **Dimensión social:** El docente expresa su práctica, en relación de cómo percibe las relaciones dentro de la institución. Su tarea como agente educativo es atender la diversidad que se construye en diversos escenarios sociales, que tienen relación con el contexto histórico y político, así también las variables geográficas. Es importante conjugar las expectativas del docente, con aquellas que recaen en su figura como educador por parte de las familias, reflexionar sobre las desigualdades dentro de un aula, que permitan manejar las alternativas necesarias para la construcción del conocimiento.

- **Dimensión Didáctica:** El docente en su labor como educador es el encargado de orientar, dirigir, guiar y facilitar las interacciones del alumno con su propio aprendizaje y el saber colectivo, siendo capaces de construir una realidad a partir de otras experiencias. El profesor debe dejar la función de transmisión, y ser un facilitador de los aprendizajes siendo los alumnos los constructores de su conocimiento.

Analizar esta dimensión conlleva a la reflexión sobre la manera en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y forjar el proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar los métodos de enseñanza que se utilizan, como se organiza el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que tienen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y por último, los aprendizajes que van logrando los alumnos.

- **Dimensión valórica:** La práctica docente implica un conjunto de valores. Cada docente, en el desarrollo de su práctica educativa, expresa de manera implícita o explícita, valores personales, creencias, actitudes y juicios. En conclusión, el profesor en su práctica muestra su modo de ser, y el valor que le otorga a las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa.

Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como los reglamentos que establecen normas explícitas e implícitas con sus sanciones, también constituyen instancias de formación valórica. Esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas, elementos que el docente de algún modo transmite a los estudiantes. En la práctica docente, al ser de carácter social, se mezclan diversos procesos, que establecen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse.

De esta forma, se pueden diferenciar algunas dimensiones que nos permiten analizar y reflexionar sobre nuestra propia labor docente, en los diversos ámbitos que se encuentra inserto el maestro desde su rol en la comunidad escolar, enfatizando de esta forma que la práctica docente está ligada a la gestión, ya que implica la construcción social de todas las prácticas en la institución escolar. Entendiendo que la gestión corresponde al “conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan” (Contreras, 2003, p.2)

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación y diseño metodológico

En esta investigación, el tipo de investigación propuesto se inscribe en los estudios descriptivo y correlacional, pues las dimensiones y variables medidas y analizadas fueron estudiadas a partir de sus características específicas (descripción) y del tipo de relaciones que se establecen entre ellas (correlación). Los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.81), como es el caso de la descripción de las competencias de los funcionarios de los establecimientos educacionales que participaron de este estudio. Además, según estos mismos autores, un estudio de tipo correlacional permite conocer la relación o grado de asociación que existe entre variables en un contexto en particular.

Vale decir que, el panorama general será obtenido de la forma en que se vinculan y relacionan el desempeño docente en términos de competencias funcionales y conductuales, con la productividad de la enseñanza a través de logros en medición SIMCE y pruebas de cobertura curricular de los estudiantes.

De este modo, en esta investigación se considera un paradigma metodológico que combina los métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, siendo preponderantemente cuantitativa con el fin de obtener una explicación más completa a las preguntas que guían la investigación.

Es importante resaltar que el paradigma mixto no nos provee de soluciones exactas, sino que es la mejor elección para indagar científicamente el problema de esta investigación: la inamovilidad del nivel de desempeño alcanzado por los alumnos de 36 colegios municipales de la ciudad de Rancagua, es decir, estos estudiantes no han mostrado una mejora significativa considerando el aumento notable en el último tiempo de los recursos invertidos en educación.

Al utilizar este paradigma investigativo, permite unir información cuantitativa y cualitativa convirtiéndola en un conocimiento sustantivo y trascendente, teniendo como finalidad utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, y no reemplazar los enfoques cualitativo y cuantitativo, sino que minimizar sus debilidades potenciales.

Por otra parte, la aplicación de un paradigma mixto implica la recolección, análisis e integración de los datos cuantitativos y cualitativos, de manera que se puedan generar metainferencias (inferencias mixtas). De esta forma la utilización de este enfoque en la investigación, permite una perspectiva más amplia y profunda, pues cuenta con una mayor teorización, mostrando datos más ricos y variados, ya que su indagación es dinámica (Hernández et al, 2010).

En este sentido, el paradigma es cuantitativo, en la medida que utiliza la recolección y el análisis de datos que provienen de bases de datos existentes, buscando dar respuesta a las preguntas que guían la investigación, donde una medición numérica o porcentual será utilizada en análisis estadísticos para estudiar el comportamiento de una población.

La evaluación de las competencias funcionales y conductuales consideradas en la evaluación de desempeño de los docentes fueron cuantificadas de acuerdo a los porcentajes de logros en relación a las metas propuestas; evaluación que se realizó semestralmente. Además, la medición de las competencias de los profesionales de la educación fue una variable que se correlaciona por una parte, con los puntajes alcanzados por los estudiantes en el SIMCE, información contenida en bases de datos de la Agencia de Calidad del Mineduc y por otra con los resultados obtenidos por los estudiantes en evaluaciones de Cobertura Curricular, en este caso la información proviene de bases de datos de una entidad que presta servicios de Asesoría Técnica Educativa en CORMUN.

Por otra parte, la investigación fue cualitativa en el sentido que incorpora la utilización de rúbricas donde se describen niveles de desempeños para cada indicador, permitiendo de esta forma, obtener información relacionada con los recursos personales, es decir, competencias conductuales de quienes laboran en las instituciones educativas municipales de Rancagua. El análisis de esta información permite caracterizar los niveles de desarrollo de las

competencias de desempeño desde la perspectiva de los docentes, directivos y asistentes de la educación. El propósito de este análisis es responder a uno de los objetivos específicos de este estudio que busca describir la influencia de las competencias conductuales en el rendimiento escolar de Enseñanza Básica y Enseñanza Media.

Como se puede apreciar, los resultados obtenidos a través de ambos enfoques y técnicas de investigación se complementan, logrando la generalización (cuantitativo) y comprensión (cualitativo) de la situación en estudio, a lo que Miles y Huberman (como se citó en Fernández, 2006) le denominan mayor poder de entendimiento; Todd y Lobbeck (citados en Colmenares, 2009) expresan que la unión de ambos enfoques (cualitativo y cuantitativo) logra una perspectiva más precisa del fenómeno y un completo análisis e interpretación de los datos, generando un resultado evaluativo más integral, completo y holístico.

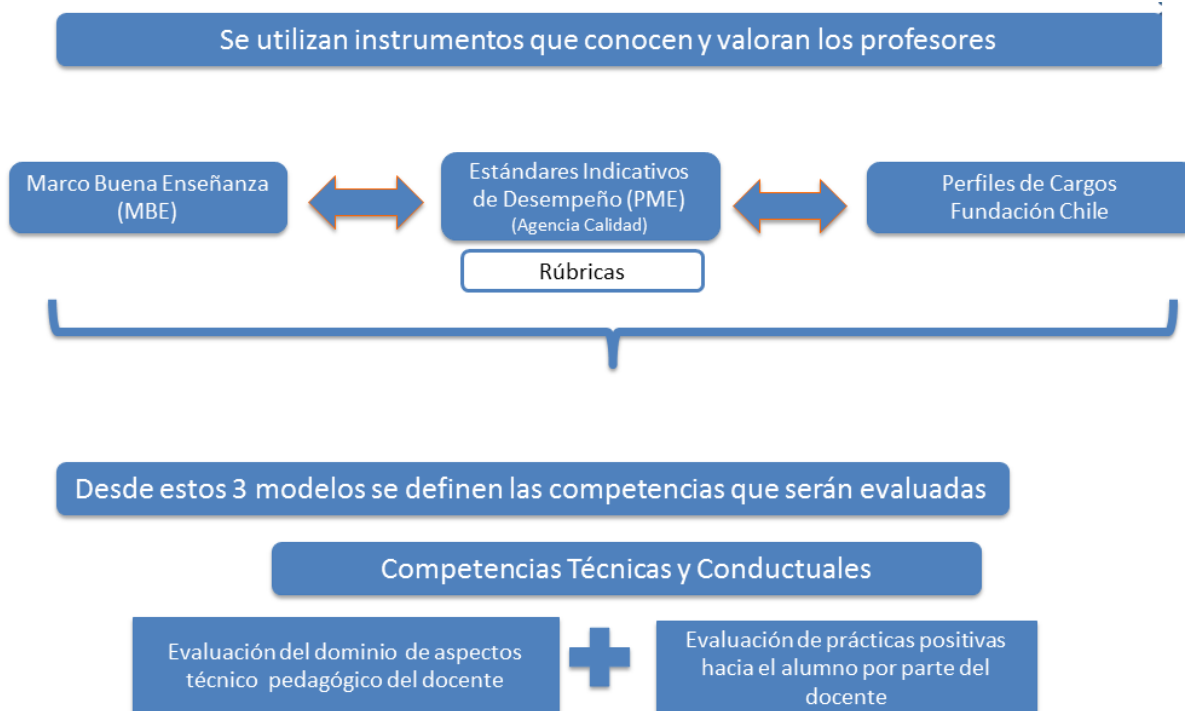
En relación al método, es del tipo no experimental pues el investigador no posee control directo sobre las variables independientes ya que no son manipulables, se observan y analizan los fenómenos tal y como se dan en su contexto, donde se pueden realizar inferencias sobre las relaciones entre las variables en estudio (Kerlinger, 2002).

Al hablar del diseño de la investigación, es importante considerar a Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes señalan que el término “diseño” se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea. Siendo importante considerar que los diseños de investigación no experimentales, pueden ser del tipo transeccional o transversal, como el caso de este estudio, donde se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.151)

De esta forma se consideraron en el diseño de la evaluación de desempeño individual (EDI) los indicadores y niveles de desempeño contenidos en los instrumentos utilizados y conocidos por los docentes como se muestra en el esquema 12, como lo es el Marco para la Buena Enseñanza que representa todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad; los

Estándares de Desempeño emanados desde la Agencia de Calidad¹⁰ que son referentes que orientan la evaluación indicativa de desempeño y entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional; y los Perfiles de cargo de la Fundación Chile¹¹ que describen las competencias conductuales de los profesionales de la educación relacionadas a una función en particular.

Esquema 12: Instrumentos considerados para el diseño de la evaluación de desempeño



Fuente: Elaboración Propia.

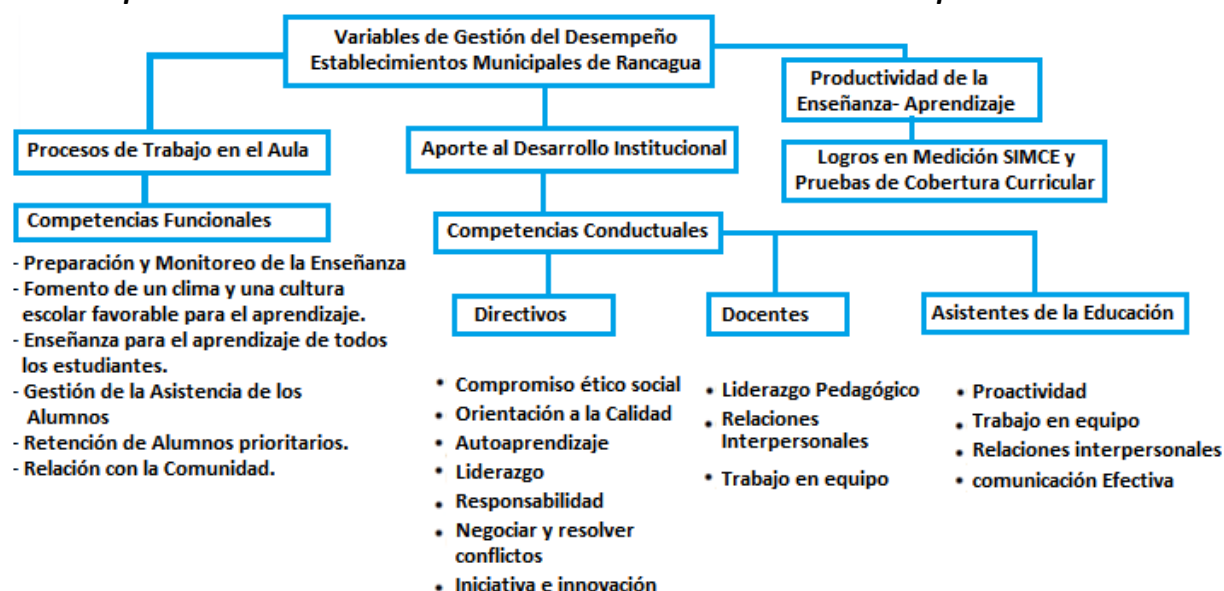
Las variables consideradas en la evaluación de desempeño guardan relación por una parte con los procesos de trabajo en el aula, como se indica en el esquema 13, a través de la evaluación de acciones consideradas dentro de las competencias funcionales de los docentes así como por el aporte al desarrollo institucional que realizan los funcionarios de los establecimientos educacionales mediante la evaluación de las competencias conductuales descritas de acuerdo a la función que realizan; versus la productividad de la enseñanza

¹⁰ La ley estipula que el objeto de la Agencia será evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Por ello, dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas.

¹¹ Una Fundación encargada de promover el emprendimiento y la innovación en Chile.

evidenciada en los logros alcanzados por los estudiantes en la medición SIMCE y pruebas de Cobertura Curricular.

Esquema 13: Variables consideradas en la evaluación de Desempeño Individual



Fuente: Evaluación de desempeño individual (EDI), 2014. Elaboración Propia.

3.2 Población y muestra

La población de este estudio consideró a los 1.558 funcionarios que se desempeñan en los 36 Establecimientos Municipales de la comuna de Rancagua, sin embargo la muestra que formó parte de este estudio en relación a la evaluación de competencias funcionales y conductuales contempla a 1.072 profesionales de la educación descritos en la tabla 28, y que se dividen en: directores, subdirectores, inspectores, orientadores, docentes de asignaturas claves (matemática, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales), docentes de otras asignaturas, docentes que cumplen rol de coordinador o jefes de departamento, profesores jefes, educadoras de párvulos, encargados de convivencia escolar, docentes jefes de unidad técnica, docentes educadores diferenciales.

Tabla 28: Muestra del estudio evaluada en competencias funcionales y conductuales

Funcionarios	N°
Coordinadores	11
Directores/as	21
Docentes de asignatura (no claves)	223
Docente / Educador Diferencial	2
Educadoras de Párvulos	8
Educadoras Diferenciales	59
Encargados/as de Convivencia	4
Inspectores/as	53
Jefes/as de Departamentos Liceos Técnicos Profesionales	14
Jefes/as Departamentos y Profesores/as Jefe	14
Orientadores/as	12
Profesores/as Asignatura Clave (matemática, lenguaje, historia, ciencias naturales y ciencias sociales)	378
Profesores/as Jefes	234
Subdirectores/as	13
Docentes jefes/as de unidad técnica	26
Total general	1072

Fuente: Corporación Municipal de Rancagua, 2014.

En la tabla 29 se describen a todos los funcionarios que serán evaluados en competencias conductuales, incluyendo a aquellos que serán evaluados solo en competencias conductuales, correspondiendo a una muestra de 486 funcionarios que constituyen el personal no docente, que apoya la tarea educativa en los centros, conformada por: asistentes de la educación, asistentes de aula, asistentes de sala, asistentes sociales, auxiliares de servicios, auxiliares de párvulos, encargados/as de biblioteca, paradocentes inspectores de pabellón, secretarias, administrativos/as, bibliotecarias, fonoaudiólogos/as, encargados/as de computación, kinesiólogos/as, psicólogos/as y psicopedagogos/as.

Tabla 29: Muestra del estudio evaluada en competencias conductuales

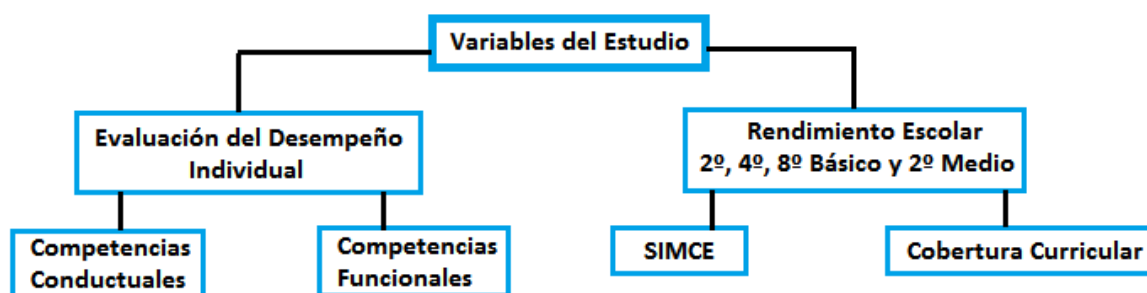
Funcionarios	Nº
Administrativos/as	3
Asistentes de Aula	62
Asistentes de la Educación	10
Asistentes de Sala	2
Asistentes Sociales	15
Auxiliares de servicios	136
Auxiliares de Párvulos	38
Coordinadores/as	11
Directores/as	21
Docentes	223
Docentes / Educadoras Diferenciales	2
Educadoras de Párvulos	8
Educadoras Diferenciales	59
Encargados/as Biblioteca	23
Encargados/as de Computación	19
Encargados/as de Convivencia	4
Fonoaudiólogos/as	17
Inspectores/as	53
Jefes/as Administrativos/as	29
Jefes/as de Departamento	14
Jefes/as de Departamento y Profesores/as Jefe	14
Kinesiólogos/as	3
Monitores/as de ACLE (Actividades de libre elección)	4
Orientadores/as	12
Paradocentes Inspectores/as de Pabellón	71
Profesores/as de Asignatura Clave	378
Profesores/as Jefe	234
Psicopedagogas	2
Psicólogos/as	33
Secretarias	19
Subdirectores/as	13
Jefes/as Técnicos Pedagógicos/as	26
Total general	1558

Fuente: Corporación Municipal de Rancagua, 2014.

3.3 Variables y dimensiones

En el esquema 14, se presentan las variables independientes relacionadas en este estudio y que provienen de la evaluación del desempeño individual a través de la medición de CC y CF de los funcionarios de la educación por una parte, y por otra del rendimiento escolar alcanzado por los alumnos de 2º Básico, 4º Básico, 8º básico y 2º medio, en la medición SIMCE y pruebas de cobertura curricular.

Esquema 14: Variables del estudio



Fuente: Elaboración Propia.

3.4 Tipo de instrumentos, técnicas de aplicación y análisis

La técnica de recolección de la información según Hernández (1999) corresponde a: “el método de recolección de datos de información pertinente sobre las variables involucradas en la investigación” (p.235). En este sentido la información del comportamiento de las variables involucradas en el estudio provienen de la evaluación de las áreas de competencias funcionales y conductuales de los docentes, de los profesionales de la educación por un lado y por otro de los resultados en términos de logros de aprendizajes información recogida a través de instrumentos que miden cobertura curricular y mediciones SIMCE.

Para evaluar las competencias de los funcionarios descritas en el esquema 15, es importante resaltar que las CC se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales y se expresan en descriptores conductuales que las hacen observables y medibles y por esta razón para evaluar las CC se consideraron los estándares de desempeño establecidos por la Agencia de Calidad (Anexo A).

Los estándares de desempeño fueron presentados en rúbricas adaptadas, considerando a las elaboradas por la Fundación Chile para estos efectos, cada nivel de desempeño se homologó a los niveles de logro utilizados en la evaluación docente: destacado, competente, básico e insatisfactorio ya que sus respectivos indicadores son conocidos por todos los funcionarios, de igual forma se asignó un porcentaje a cada nivel con el fin de cuantificar el logro alcanzado en cada criterio evaluado (Anexo B).

De esta forma se pudo desarrollar uno de los objetivos de este estudio: describir la influencia de las CC en el rendimiento escolar de Enseñanza Básica y Enseñanza Media. Por otra parte las CC elegidas para esta evaluación son aquellas que los profesionales de buen desempeño realizan en forma frecuente en los establecimientos educacionales y que les permiten obtener resultados superiores afectando positivamente el quehacer de una institución educativa, según el estudio¹² publicado en el año 2006 por el Área de Gestión Escolar de Fundación Chile, que desarrolló un trabajo de investigación y sistematización de buenas prácticas y procedimientos que dio como resultado el levantamiento de perfiles de competencias de los profesionales que trabajan en una unidad educativa.

Las competencias conductuales observadas y evaluadas en este estudio para los profesionales de la educación, tal como se muestra en el esquema 15, fueron: compromiso ético-social, orientación a la calidad, autoaprendizaje, liderazgo, liderazgo pedagógico, responsabilidad, relaciones interpersonales, negociar y resolver conflictos, trabajar en equipo, adaptación al cambio, asertividad, iniciativa e innovación. En el caso de la muestra formada por el personal no docente que apoya la tarea educativa en los centros, las competencias conductuales evaluadas fueron: proactividad, comunicación efectiva, relaciones interpersonales y trabajo en equipo.

De esta forma se logró obtener un resumen por establecimiento y por cada funcionario, lo que fue posible registrar en una plataforma, en términos de niveles de logro obtenidos en la evaluación de las CC (Anexo C).

En el contexto de la evaluación de las CF, consideradas para este estudio como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comprensión de aspectos técnicos relacionados directamente con la profesión docente en el ámbito de la gestión curricular; se llevó a cabo la evaluación por una parte, del trabajo en el aula realizado por los docentes relacionado al proceso de enseñanza, utilizando una pauta de observación de clases adaptada del Plan de Apoyo Compartido, que contiene indicadores de los ámbitos

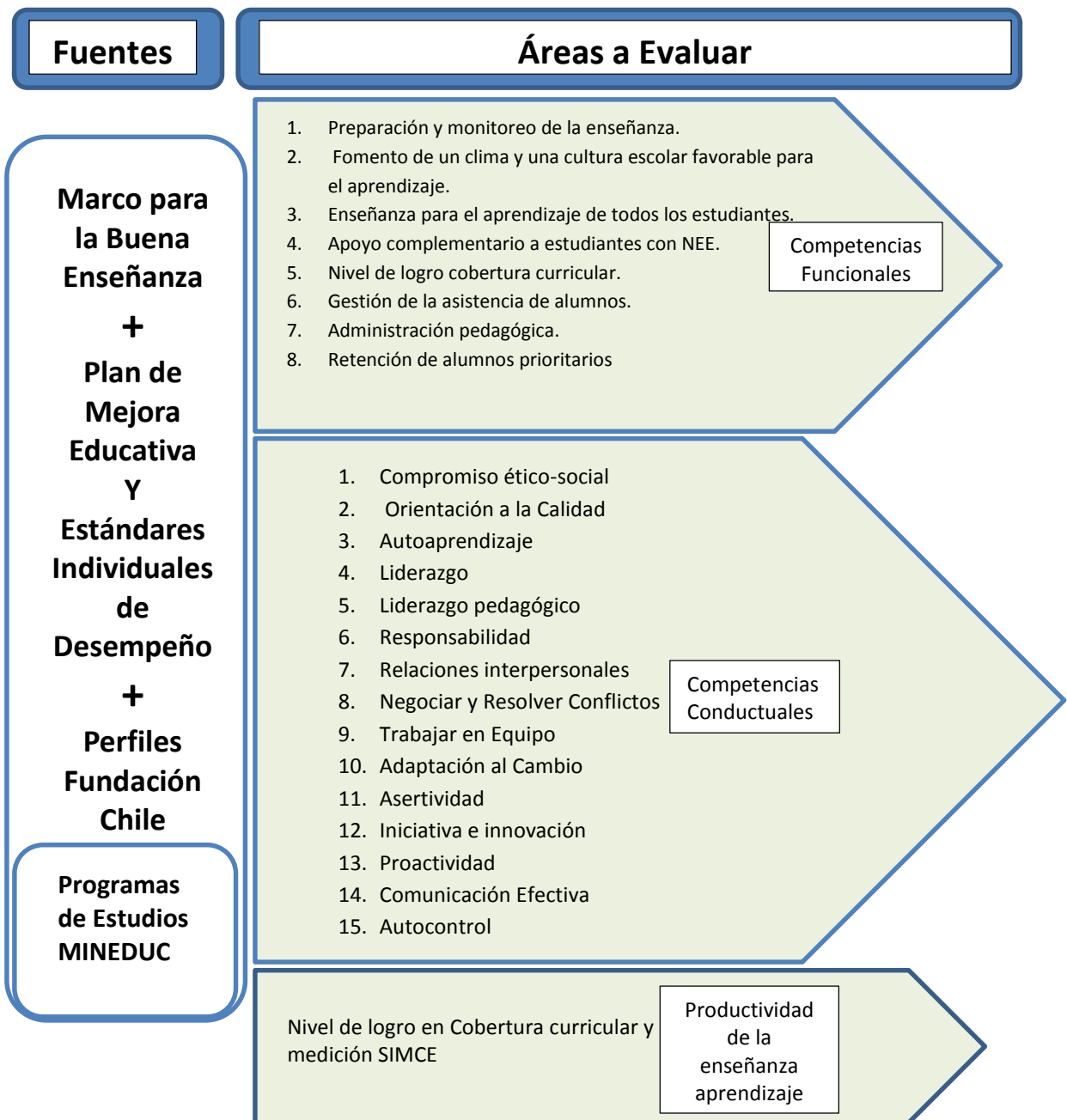
¹² Manual de Gestión de Competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en Instituciones Escolares. Perfiles de Competencias Directivas, Docentes y Profesionales de apoyo. Programa Educación-Gestión Escolar Fundación Chile. www.gestionescolar.cl

considerados en el Marco para la Buena Enseñanza: preparación y monitoreo de la enseñanza, fomento de un clima favorable para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (Anexo D) y por otra parte, la evaluación de las funciones administrativas de los docentes relacionadas con gestión, fueron evaluadas a través de porcentajes de logro en el cumplimiento de sus funciones descritas en acciones con sus respectivos indicadores de seguimiento o verificadores, que fueron incluidas en los Planes de Mejora de los 36 establecimientos municipales. De esta forma se logró describir las influencias de las CF en las variaciones del rendimiento escolar de Enseñanza Básica y Enseñanza Media.

En este estudio las competencias funcionales evaluadas de los profesionales de la educación, como se muestran en el esquema 15 fueron: preparación y monitoreo de la enseñanza, fomento de un clima favorable para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, el apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales, nivel de logro cobertura curricular, gestión de la asistencia de alumnos, administración pedagógica, retención de alumnos prioritarios.

En relación a la evaluación del rendimiento escolar, como variable de este estudio, fueron utilizados los resultados contenidos en bases de datos de pruebas estandarizadas elaboradas por la Agencia de Calidad de la Educación, como es el caso del SIMCE, y a resultados de pruebas elaboradas por una empresa de Asesoría Técnica Educativa, en el caso de la evaluación de Cobertura Curricular.

Esquema 15: Áreas Evaluadas



Fuente: Elaboración Propia.

Cabe destacar que los porcentajes de logro alcanzados por los funcionarios tanto en la evaluación de las CC como de las CF fueron monitoreados y seguidos a través de una plataforma como se muestra en la imagen 8, donde cada funcionario tuvo acceso a revisar el porcentaje de logro de sus metas periódicamente y recibir la retroalimentación correspondiente por parte de sus evaluadores.

Imagen 8: Consignación de evaluación por funcionario

Usuario SPOZAS SILVIA ELIZABETH

BIB Biblioteca

Rep Reporte de Acciones

R Reuniones Acciones

Ver Reuniones

OBS Observación a Clases

Menu General

- Menu Estrategica
 - Maestros del Sistema
 - Apoyo a Verificadores
 - Reuniones de Seguimiento
 - Observación docente
 - Evaluaciones
 - Evaluación Equipo Directivo
 - Evaluación por Acción/Mes
 - Aprobar Evaluación EDI
 - Reportes Observacion
 - Reportes

Evaluar a Mis Colaboradores

Trabajar con Metas EDI

Buscar por nombre o apellido

Imprimir Metas de Colaboradores

Nº	Rut	Nombre Completo	Def. Obj	Obs.	REMA	Final	Desa.	Evaluar
1	4861347	HECTOR SOTOMAYOR QUIROZ	●	●	●	●	●	●
2	5776627	MARIA CRISTINA GARATE AHUMADA	●	●	●	●	●	●
3	5820784	PEDRO JUAN ROJAS VALTIERRA	●	●	●	●	●	●
4	5934637	RICARDO ALFONSO PONTIGO AROCA	●	●	●	●	●	●
5	5957158	PATRICIO LEOPOLDO GALLARDO CISTERNAS	●	●	●	●	●	●
6	5966371	ALEJANDRA MARIA RAMOS PINO	●	●	●	●	●	●
7	5983178	JORGE MARIO GOMEZ VALENZUELA	●	●	●	●	●	●
8	6014147	FANNY MAFALDA RODRIGUEZ SALINAS	●	●	●	●	●	●
9	6134278	HECTOR ENRIQUE LIBERONA ARANGUIZ	●	●	●	●	●	●

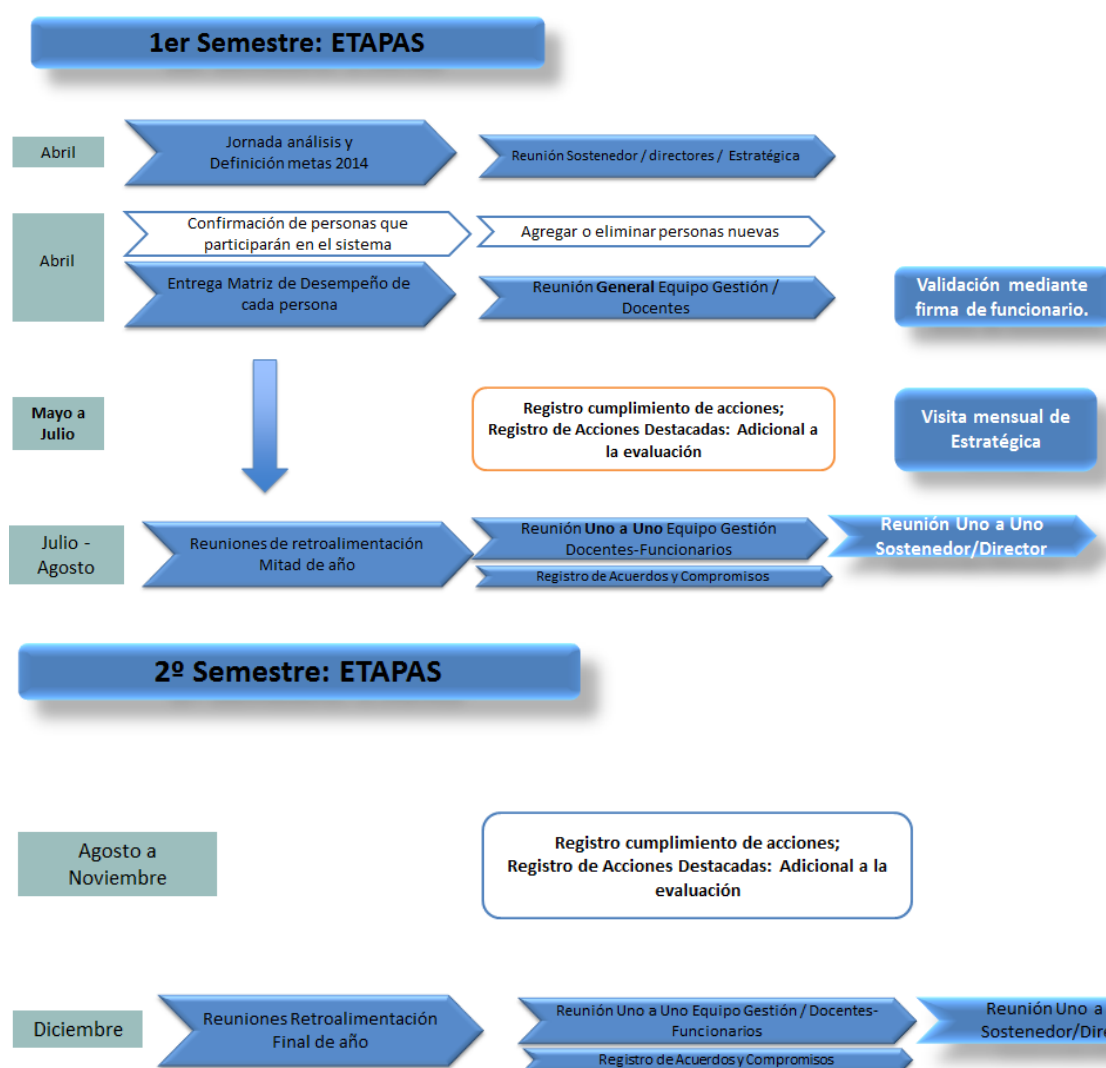
Fuente: Plataforma EDI Gestión Estratégica.

De acuerdo a la aplicación de la estrategia de evaluación de desempeño, esta consideró dos etapas como se muestra en el esquema 16: una aplicada en el primer semestre que comprendió una jornada de análisis y definición de metas con la participación del equipo directivo, docente y asistentes de la educación de cada establecimiento donde se elaboró una matriz que incluyó a todos los funcionarios con sus respectivas metas e indicadores de logro y que participaron de aquí en adelante en un sistema de seguimiento y monitoreo de acciones definidas para este fin, las que son registradas en porcentajes de logro.

Finalizada la primera evaluación de los funcionarios, existió una retroalimentación, y se establecieron compromisos de mejora por parte del evaluado de acuerdo a los resultados obtenidos.

En la segunda etapa aplicada en el segundo semestre se evaluó nuevamente los niveles de logro en las acciones planificadas en la primera etapa, actividad que pretendió evidenciar los progresos en relación a la primera evaluación, existiendo una segunda jornada de retroalimentación de los evaluados con los respectivos coordinadores, jefes de departamento o equipo directivo según correspondiera.

Esquema 16: Esquema representativo de las etapas de aplicación de la evaluación

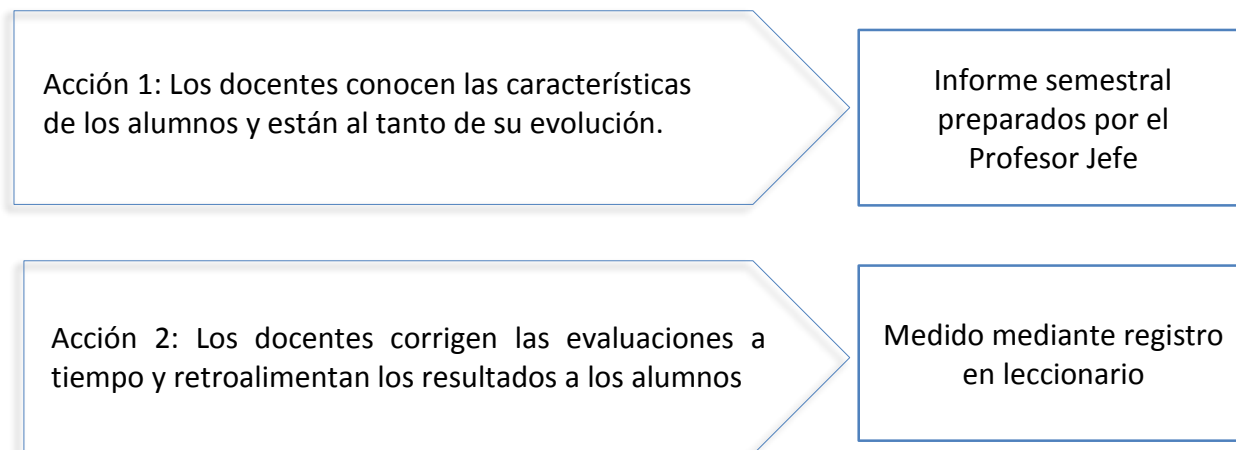


Fuente: Elaboración Propia.

En relación a la forma en que se llevó a cabo la evaluación de las CF a través del Plan de Mejoramiento Educativo, se diseñaron acciones con sus respectivos indicadores de seguimiento o verificadores. En el caso de la preparación y monitoreo de la enseñanza, como se muestra en el esquema 17, se generaron dos acciones que fueron evaluadas a través una a través de un informe semestral elaborado por el profesor jefe y la otra por medio de registro efectuado en leccionario.

1. PREPARACIÓN Y MONITOREO DE LA ENSEÑANZA

Esquema 17: Preparación y monitoreo de la enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

De la finalidad del informe semestral que se muestra en la imagen 9 preparado por el Profesor Jefe: este informe es realizado por el profesor jefe, que es un docente de aula que cumple este rol, pretende que conozca la información necesaria para cumplir su función de orientador del proceso educativo de su grupo curso a través de procesos de seguimiento, atención individual y oportuna de los estudiantes a su cargo, coordinado con el equipo directivo, profesores de asignatura, asistentes de la educación, padres y apoderados.

En la imagen 9 se muestra el segmento de este informe correspondiente a la evaluación individual, la finalidad de este segmento del informe permite al profesor jefe identificar a tiempo a los alumnos descendidos y generar remediales en forma oportuna, también es importante conocer las didácticas y prácticas que están permitiendo aprendizajes significativos y de socializarlas en los consejos de profesores con el fin de ser consideradas por los profesores de asignaturas.

Imagen 9: Informe de evaluación semestral
INFORME DE EVALUACIÓN PRIMER SEMESTRE

CURSO: _____ PROF. JEFE: _____

I. MATRICULA Y DESERCIÓN

MATRICULA INICIAL	
MATRICULA ACTUAL	
RETIRADOS	

II. RENDIMIENTO

A) ALUMNOS (AS) CON MEJORES RENDIMIENTOS

1° Lugar		Prom.	
2° Lugar		Prom.	
3° Lugar		Prom.	

B) ASIGNATURAS CON MEJORES RENDIMIENTOS

ASIGNATURA	% DE APROBACIÓN

C) SECTORES CON BAJO RENDIMIENTO

ASIGNATURA	CANTIDAD CALIFICACIONES DEFICIENTES	% DE DESAPROBACIÓN

Fuente: Corporación Municipal de Rancagua.


En la imagen 10 se muestra la importancia de este segmento de evaluación individual contenido en el informe para el análisis realizado por el profesor jefe, permitiéndole distinguir a los alumnos con características de monitores y que pueden ayudar a sus pares en grupos de estudios, así como aquellos estudiantes que necesitan atención a través de Encargado de Convivencia Escolar para dar orientación y apoyo para modificar comportamientos; por otra parte es importante identificar a los alumnos que no asisten regularmente a clases y le permitan trabajar compromisos con los padres y/o apoderados.

Imagen 10: Evaluación Individual

III. EVALUACIÓN INDIVIDUAL

A) ALUMNOS(AS) DESTACADOS. Indicar sólo tres (Disciplina, participación, colaboración, solidaridad, cortesía, otros deportes).

B) ALUMNOS CON PROBLEMAS DISCIPLINARIOS Y/O CONDICIONALES (Describir la situación, anotaciones, suspensión, u otros).

 C) ALUMNOS CON PROBLEMAS DE ASISTENCIA.

Fuente: Corporación Municipal de Rancagua.

También se consigna en este informe una evaluación del grupo curso como se evidencia en la imagen 11, con el fin de dar continuidad a los procesos educativos que han dado resultado y fortalecer las debilidades del grupo. Es importante para el profesor jefe implicar a los padres en actividades de ayuda, de apoyo, de complementación al aprendizaje y de orientación, siendo una instancia la reunión de padres y apoderados y de ahí la significancia de la asistencia.

Imagen 11: Evaluación Grupal

IV. EVALUACION GRUPAL

A) CARACTERISTICAS POSITIVAS DEL CURSO.

--

B) ACCIONES DE MEJORAMIENTO QUE USTED HAYA IMPLEMENTADO (Acciones específicas de apoyo para el curso o alumnos en particular).

V. REUNIÓN DE APODERADOS(AS) (Cuántas, % de asistencia, compromiso, apoyo a la labor docente, otros).

--

VI. ☐ Sugerencias para mejorar la labor pedagógica el próximo semestre.

--

FIRMA PROFESOR JEFE

Fuente: Corporación Municipal de Rancagua.

De la finalidad del Registro en el libro de clases: los profesores de asignatura cumplen con entregar las evaluaciones en los plazos establecidos (15 días) y realizan la retroalimentación permitiendo que los alumnos conozcan sus errores y fortalezcan sus aprendizajes. Este proceso queda registrado en el leccionario como se observa en la imagen 12.

Imagen 12: Registro de Retroalimentación de Evaluaciones en leccionario

ASIGNATURA	FECHA	OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES	RE
Lenguaje y Comunicación	MARZO		
	5/03 (2 h)	Evaluación: habilidades y destrezas de comprensión lectora, por medio de una prueba de logros.	23 (26)
	6/03 (1 h)	Retroalimentación: prueba de diagnóstico. Se analiza habilidades y destrezas de comprensión lectora.	25 (21)
	19/03 (1 h)	Unidad de Comunicación: Comunicación conceptos. Soncos, Reconocen factores.	

Fuente: Libros de Clase Liceo Oscar Castro.

Además el porcentaje de cumplimiento de esta acción queda registrado en la plataforma, con el fin de monitorear su cumplimiento como se muestra en la imagen 13.

Imagen 13: Registro de retroalimentación de Evaluaciones

Acción EDI		Registros en libro de clases						Los docentes corrigen las evaluaciones a tiempo y retroalimentan los resultados con los alumnos.					
		ABRIL						AGOSTO					
Debe estar registrado en el libro de clases		Debe estar registrado en el libro de clases						Debe estar registrado en el libro de clases					
VER INDICE CUMPLIMIENTO EN HOJA INF. PRESENTA		Registro en Leccionario						Registro en Leccionario					
		Materias tratadas en Clases	Evaluaciones en el libro de acuerdo a	Asistencia a Alumnos	PROM	Registro en Leccionario	PROM	Materias tratadas en Clases	Resultados de Evaluaciones	Asistencia a Alumnos	PROM	Registro en Leccionario	PROM
						Retroalm instrum evaluación con alumnos						Corrección a tiempo de las evaluaciones	Retroalm instrum evaluación con alumnos
6	JOSÉ EDUARDO	ARAVERA TIZNADO	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
7	HECTOR PATRICIO	BECERRA DÍAZ	100	100	100	100	50	100	100	100	100	100	100
8	MERY AMERICA	BECERRA CAMPOS	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
9	CONSTANZA ALEJANDRA	BINIMELIS NEGRETE	75	100	100	92	75	100	100	100	100	100	100
10	KARINA ALEJANDRA	BOILLOT VILLEGAS	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
11	VELCIA DEL CARMEN	BRAVO ATENAS	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
12	ANA CONSUELO	BRAVO SOTO	75	100	100	92	100	100	100	100	100	100	50 75
13	JORGE IGNACIO	BUSTAMANTE HICHE	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
14	ROBERTO ORLANDO	CABEZAS CARTES	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
15	DAVID ENRIQUE	CACERES ESCOBAR	100	100	100	100	100	100	100	100	100	50	75 63
16	MANUEL ALEJANDRO	CANTILLANA MATUS	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
17	ALEJANDRA MARIA	CASTILLO OLEA	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
18	MIQUEL ANGEL	CAVALLERI AVENDAÑO	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
19	CARMEN LUZ	CONTRERAS SOTO	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
20	ISAÍAS GUILLERMO	CORREA MARIN	100	100	100	100	75	100	100	100	100	100	100
21	CLAUDIA	CORVALAN SALAZAR	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Plataforma Estratégica.

En relación a las CF que guardan relación con el proceso de enseñanza, identificadas como el fomento de un clima y una cultura favorable para el aprendizaje, se diseñaron 3 acciones en el Plan de Mejora que son presentadas en el esquema 18, las que son evaluadas a través de una pauta de observación de clases.

2. FOMENTO DE UN CLIMA Y UNA CULTURA ESCOLAR FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE

Esquema 18: Fomento de un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje

Acción 3: El docente fomenta un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje.

Acción 4: El docente desarrolla procedimientos claros y explícitos para que se genere un trabajo fluido en el aula y una utilización eficiente del tiempo.

Acción 5: El docente evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes y apoya el desarrollo del pensamiento.

Medido por
pauta de
observación de
clases

Fuente: Elaboración Propia.

De la finalidad de la observación de clases: la estrategia para recoger esta información consiste en un acompañamiento al aula por un profesor par de la misma asignatura pero que cumple una función de coordinador del área. En este acompañamiento se busca observar la práctica docente, registrando en una pauta que fue adaptada del PAC y está de acuerdo a los criterios de los focos del Marco para la Buena Enseñanza, instrumento consensuado y conocido por todos los docentes.

Esta pauta incluye 4 focos: Fomento de un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje; Implementación efectiva del currículum; Optimización del tiempo para el aprendizaje y Monitoreo del logro de los aprendizajes (Anexo D).

Una vez informada y recepcionada la evaluación de la observación de clases por el o la docente evaluado/a queda registrado el porcentaje de logro alcanzado en cada uno de los focos, información subida a la plataforma. Prosigue una etapa de retroalimentación que se asume como reflexión, sin embargo este proceso requirió ser aprendido y ejercitado para que se constituya en una actitud y habilidad permanente, por este motivo se incorporó al proceso una etapa diagnóstica con el fin de ejercitar por parte de todos los participantes algunas técnicas de reflexión previa a la evaluación del desempeño individual definitiva.

La observación de clases fue realizada en dos oportunidades del año lectivo y al término de cada una y con la perspectiva del “diálogo reflexivo” se llevó a cabo, una retroalimentación de la observación de clases, se establecieron sugerencias y compromisos según correspondía y de este modo se obtiene información cualitativa y cuantitativa del desempeño de un docente, quedando registrada en la plataforma de la forma que se observa en la imagen 14.

Imagen 14: Registro Pauta Observación de Clases

RESUMEN				
Logro Total 1ra Observ				
I. Fomento de un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje				
II. Implementación efectiva del currículum				
III. Optimización del uso del tiempo para el aprendizaje				
IV. Monitoreo del logro de los estudiantes				

I. FOCO: Fomento de un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje		Puntaje	% Logro	Clasif
Acción PME: El docente fomenta un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje.	1. Si las respuestas de un estudiante son incorrectas se usan como un recurso de aprendizaje, en lugar de descartarse.	4	100%	Si
	2. Los estudiantes saben qué hacer y lo realizan en forma autónoma, una vez entregados los lineamientos del trabajo.	4	100%	Si
	3. El docente presenta situaciones y preguntas desafiantes y apropiadas para sus alumnos.	4	100%	Si
	4. El docente ofrece comentarios positivos en relación con el comportamiento adecuado.	4	100%	Si
	5. La clase se desarrolla sin interrupciones importantes que desconcentren a los alumnos de sus actividades de aprendizaje.	2	50%	Pocas veces
	6. El docente explicita cómo participar y la importancia de escuchar y respetar turnos.	1	1%	No
	7. Los estudiantes ofrecen sus aportes respetando las normas.	1	1%	No
	8. En las actividades rutinarias, tales como salida o ingreso a la sala antes y después de recreo, o constitución de grupos de trabajo, los alumnos siguen un procedimiento común y ordenado, que denota que dicho procedimiento es claro y conocido por todos.	4	100%	Si
	9. Las normas son pertinentes y argumentadas al nivel de los alumnos.	4	100%	Si
	10. Las consecuencias de transgredir una norma son coherentes y proporcionales.	4	100%	Si
SUBTOTAL		2,7	67%	

Fuente: Plataforma Estratégica, 2014.

De esta forma cada establecimiento puede obtener un resumen en porcentajes del total de logros obtenidos en la observación de clases por parte de sus docentes, como se observa en la imagen 15, pudiendo detectar las fortalezas y desafíos a trabajar como institución.

Imagen 15: Registro de resumen de evaluación de Pauta de observación de clases

RESUMEN	ESTABLEC
Logro Total 1ra Observ	90%
I. Implementación efectiva del currículum	42%
II. Fomento de un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje	94%
III. Optimización del uso del tiempo para el aprendizaje	100%
IV. Monitoreo del logro de los estudiantes	91%

I. FOCO: Implementación Efectiva del Currículum	% Logro
1. La planificación de clases está físicamente en la sala para el uso docente.	67%
2. La clase desarrollada es concordante con la clase planificada.	75%
3. Los objetivos se escriben en el pizarrón o en otra ubicación de la sala y pueden ser vistos por todos los alumnos.	34%
4. Los objetivos y contenidos de la clase se comunican de forma adecuada y clara al nivel de comprensión de los estudiantes.	42%
5. El docente relaciona los objetivos y actividades de la clase con aprendizajes previos de los alumnos o con sus experiencias personales.	59%

76%	96%	98%
44%	86%	94%
81%	100%	100%
100%	100%	100%
78%	98%	98%

% Logro	% Logro	% Logro
1%	100%	100%
50%	75%	100%
1%	50%	50%
1%	25%	100%
1%	75%	100%

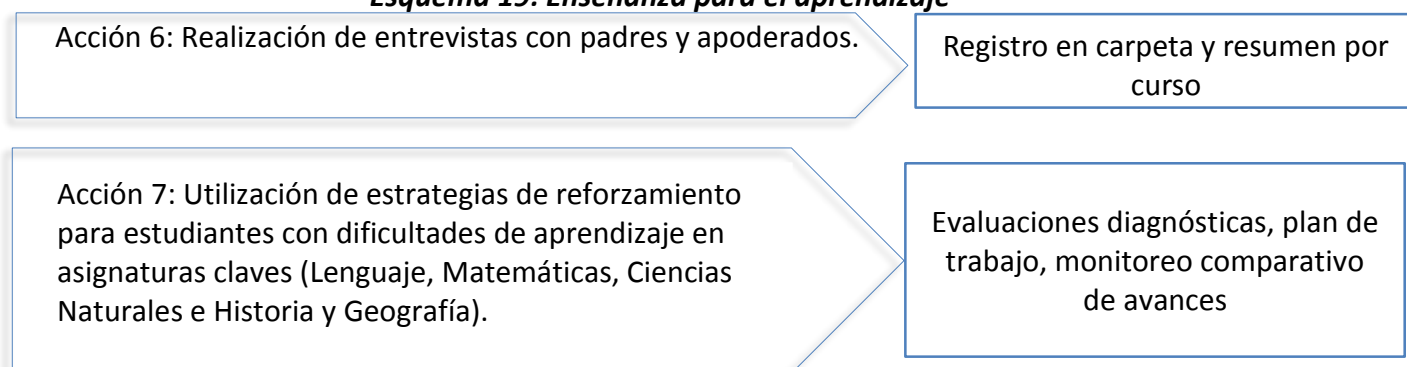
Identificación de fortalezas y debilidades del establecimiento a nivel de prácticas dentro del aula

Fuente: Plataforma Estratégica, 2014.

En relación a la CF que guarda relación con la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, se diseñaron dos acciones que buscan mantener informados a los padres del proceso de aprendizaje de sus hijos por un lado y por otro la utilización de estrategias de reforzamiento para alumnos descendidos como se explica en el esquema 19.

3. ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES

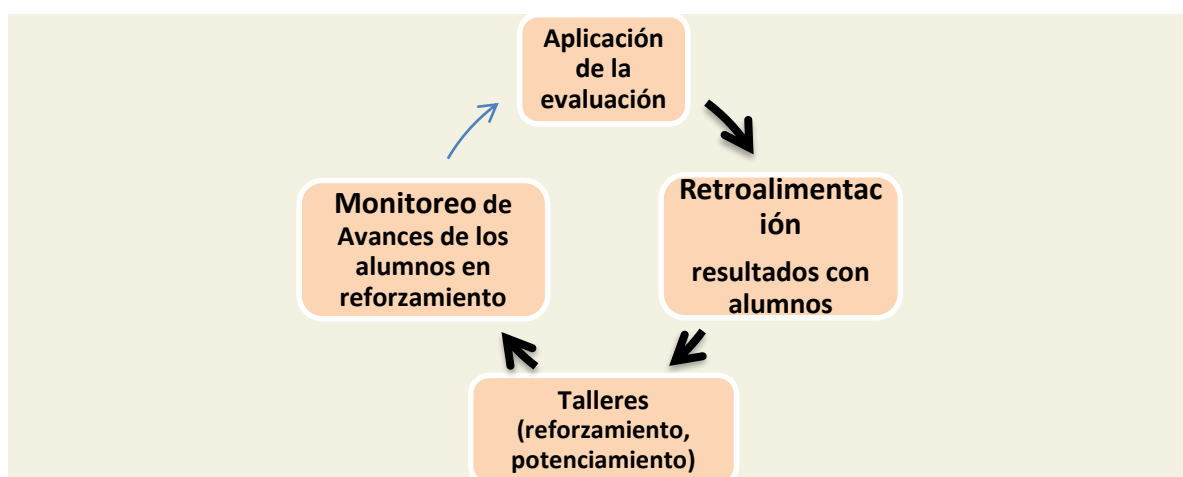
Esquema 19: Enseñanza para el aprendizaje



Fuente: Elaboración Propia.

De la finalidad de las estrategias de reforzamiento consideradas para la acción 7 incluye el ciclo presentado en el esquema 20: una vez aplicada la evaluación se procede a la revisión de los resultados con los alumnos, realizar reforzamiento para alumnos con resultados descendidos y monitoreo para seguimiento de sus avances.

Esquema 20: Estrategias de reforzamiento



Fuente: Elaboración propia.

De la finalidad de la realización de entrevistas con padres y apoderados: a través de entrevistas periódicas con los padres se pretende mantener informados a los padres de todos los logros así como de problemas educativos y personales que afectan al buen desenvolvimiento del proceso educativo de sus hijos, registrando información relevante aportada por los padres como se indica en la imagen 16. La cantidad de familias entrevistadas por sus respectivos profesores jefes queda registrada en un informe asignando un porcentaje de cumplimiento al docente respecto a esta acción.

Imagen 16: Informe de entrevistas realizadas a padres y apoderados

ENTREVISTAS A Padres y Apoderados PRIMER SEMESTRE AÑO ESCOLAR 2014					
	CURSOS		Matric.	Nº de Entrevistas	%
(7)	7ºA	ERNA WAMAN MIRANDA	38	23	60,5
	7ºB	XIMENA HIDALGO ZAMORANO	38	21	55,2
	7ºC	FRESIA QUINTANA JARA	38	26	68,4
	7ºD	BLANCA SANTIBANEZ SILVA	38	19	50
	7ºE	CONSTANZA BINIMELIS NEGRETE	38	21	55,2
	7ºF	PIA ROJAS ESCOBAR	38	19	50
	7ºG	MARIA FRANCISCA DE LA FUENTE	39	26	66,6
(5)	8ºA	KARINA BOILLOT VILLEGAS	38	20	52,6
	8ºB	IVONNE FUENTES VERDUGO	39	19	48,7
	8ºC	DANIELA PRIETO SOTO	38	17	44,7
	8ºD	PATRICIO GALLARDO CISTERNAS	38	20	52,6
	8º E	FABIAN CARO PEREIRA	38	14	36,8
(10)	1ºA	CLAUDIO LORCA DIAZ	40	26	65
	1ºB	JESSICA PEÑA ABARCA	40	40	100
	1ºC	MARIA SOLEDAD ALCAINO ABARCA	40	31	77,5
	1ºD	REINALDO SAN MARTIN SALAS	40	30	75
	1ºE	LUIS VIVANCO VIDELA	40	18	45
	1ºF	MERY BECERRA CAMPOS	40	38	95
	1ºG	PATRICIA PEREZ GALAZ	40	20	50
	1ºH	MARIA ANGELICA MARDONES	40	37	92,5
	1ºI	RICARDO HENRIQUEZ SANHUEZA	40	25	62,5
	1ºJ	ALEJANDRA CASTILLO	40	20	50
(11)	2ºA	MARIA ELENA NÚÑEZ GAETE	40	29	72,5
	2ºB	PAULO RUBIO GAETE	40	9	22,5
	2ºC	NOELIA GODOY HERNANDEZ	40	14	35
	2ºD	LESLIE VILLASECA MUÑOZ	40	15	37,5
	2ºE	EDUARDO MANRIQUEZ GARAY	40	30	75
	2ºF	MURIEL PEÑA ESPINOZA	40	36	90
	2ºG	ROBERTO CABEZAS CARTES	41	23	58,3

Fuente: Libro de Registro Liceo Oscar Castro.

De la CF referida al apoyo complementario realizado a estudiantes con necesidades educativas especiales se describe en el esquema 21 la acción 8 que tiene como medio de verificación la ejecución de un plan de trabajo diseñado para este tipo de alumnos.

4. APOYO COMPLEMENTARIO A ESTUDIANTES CON NEE (NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES)

Esquema 21: Apoyo complementario a estudiantes con Necesidades educativas especiales

Acción 8: Sistema de apoyo complementario a estudiantes NEE.

Plan de trabajo alumnos NEE

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la CF referida al nivel de logro en cobertura curricular alcanzada por los estudiantes al final de cada semestre, se señala en el esquema 22 como medio verificador un informe de resultados en pruebas estandarizadas de asignaturas claves.

5. NIVEL DE LOGRO COBERTURA CURRICULAR

Esquema 22: Nivel de logro en cobertura curricular

- Acción 9: Nivel **de logro en Evaluación de Cobertura Curricular** al final de cada semestre en asignaturas claves (Lenguaje, Matemática, Cs. Naturales e Hist, Geog. y Cs Sociales).

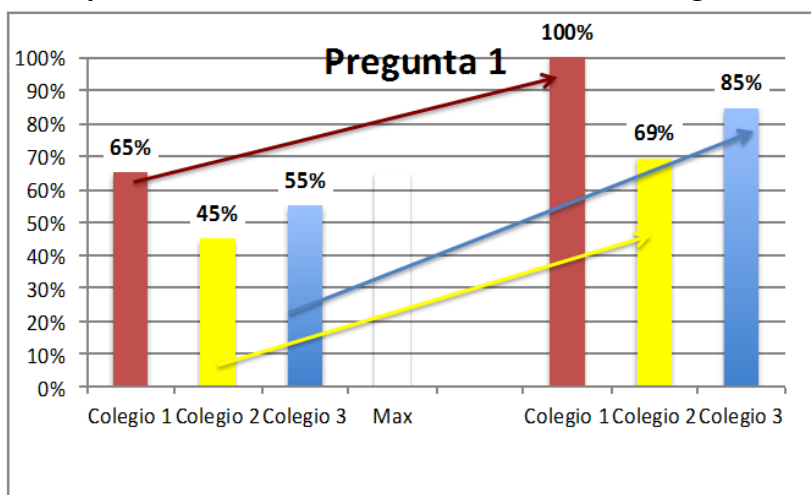
Informe de resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas (Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales)

Fuente: Elaboración Propia.

De la finalidad del informe de resultados de cobertura: es importante señalar primero que los resultados obtenidos en cobertura curricular son llevados a base 100 considerando el mejor puntaje obtenido entre el total de los establecimientos en cada pregunta como se indica en el esquema 23, y en el caso de los docentes que dicten más de una asignatura o atiendan a más de un curso, sus resultados son promediados. Esta acción busca generar compromiso en el docente para que realice una revisión permanente de su planificación y se logre implementar el currículum de acuerdo a los lineamientos del Mineduc, siguiendo la secuencia de los programas de estudios. Permite además el monitoreo de los objetivos de aprendizaje considerados claves para el nivel y detectar a tiempo las dificultades generando en forma oportuna los remediales de reforzamiento o nivelación de los alumnos descendidos.

El nivel de cobertura curricular es medido en dos oportunidades en el año lectivo considerando el avance de cobertura de acuerdo a la fecha de aplicación de los instrumentos y están diseñados en relación a ejes, contenidos y habilidades del programa de estudio correspondiente al nivel.

Esquema 23: Nivelación de resultados entre colegios



El colegio 1 en la pregunta 1 de Lenguaje 4º Básico obtuvo un 65% de logro



El 65% pasa a ser el 100% por lo que el 45% del colegio 2 se transforma en un 69% y el 55% del colegio 3 en un 85%

Fuente: Consultora Estratégica (2014).

Es importante considerar que los resultados obtenidos por los estudiantes de cada establecimiento se nivelan de acuerdo con el que alcanza el mejor desempeño en cada pregunta, como se explica en el esquema 24, por ejemplo si el colegio 1 obtuvo el porcentaje de logro más alto en la pregunta 1 entre todos los establecimientos, pasa automáticamente a tener un 100% de logro y a partir de ahí se extrapolan los resultados logrados por los demás establecimientos.

Esquema 24: Realización de la nivelación de resultados entre los establecimientos

Lenguaje 4º Básico

	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3	Max		Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Preg 1	65	45	55	65		100%	69%	85%
Preg 2	55	60	45	60		92%	100%	75%
Preg 3	56	80	92	92		61%	87%	100%
Preg 4	12	25	9	25		48%	100%	36%
Preg 5	16	27	9	27		59%	100%	33%
Preg 6	17	24	45	45		38%	53%	100%
Total	37	44	43			66%	85%	71%

El colegio 1 en la pregunta 1 de Lenguaje 4º Básico obtuvo un 65% de logro

El 65% pasa a ser el 100% por lo que el 45% del colegio 2 se transforma en un 69% y el 55% del colegio 3 en un 85%

En la pregunta 2 el colegio 2 obtiene el mayor puntaje, un 60%, por lo que ese pasa a ser el 100%

El 55% del colegio 1 se transforma en un 92% y el 45% del colegio 3 en un 75%

Por lo tanto, se nivela según la realidad de la comuna.
En caso de variaciones en la dificultad de un instrumento, los colegios se nivelan con el que alcanza el mejor desempeño en cada pregunta, lo que evita distorsiones a causa del instrumento.

Fuente: Consultora Estratégica (2014).

Estos resultados de cobertura se registran por docente, al igual que los demás evaluaciones en la plataforma que permite realizar seguimiento y monitoreo, como se indica en la imagen 17, a modo de ejemplo.

De esta forma cada profesor registra un promedio de logro de cobertura calculado en base a los resultados parciales de los cursos que atiende.

Imagen 17: Registro de cobertura curricular

PROF	Curso Asig y Letra	Total
CLAUDIA	2º Medio-A Lenguaje Liceo Oscar Castro	96%
	7º Básico-A Lenguaje Liceo Oscar Castro	84%
	7º Básico-B Lenguaje Liceo Oscar Castro	93%
	7º Básico-C Lenguaje Liceo Oscar Castro	93%
	7º Básico-G Lenguaje Liceo Oscar Castro	95%
IVONNE E		92%
	7º Básico-D Lenguaje Liceo Oscar Castro	97%
	7º Básico-E Lenguaje Liceo Oscar Castro	100%
	8º Básico-C Lenguaje Liceo Oscar Castro	86%
	8º Básico-G Lenguaje Liceo Oscar Castro	81%
LUIS I		91%
	2º Medio-E Lenguaje Liceo Oscar Castro	90%
	2º Medio-H Lenguaje Liceo Oscar Castro	83%
	3º Medio-G Lenguaje Liceo Oscar Castro	88%
	3º Medio-H Lenguaje Liceo Oscar Castro	98%
NATALIA	3º Medio-K Lenguaje Liceo Oscar Castro	80%
		88%
	1º Medio-B Lenguaje Liceo Oscar Castro	72%
	4º Medio-C Lenguaje Liceo Oscar Castro	84%
	8º Básico-A Lenguaje Liceo Oscar Castro	100%
	8º Básico-D Lenguaje Liceo Oscar Castro	93%
		87%

Fuente: Liceo Bicentenario Oscar Castro Zúñiga (2014).

En la CF referida a la gestión de asistencia media, como se indica en el esquema 25, involucra procedimientos que cada establecimiento define de acuerdo a su realidad para promover la asistencia de los alumnos, por lo que no existe un verificador estándar en este caso.

6. GESTIÓN DE ASISTENCIA MEDIA

Esquema 25: Gestión de asistencia media

Acción 10: Procedimientos para promover en forma sistemática la asistencia media de los alumnos mediante estrategias efectivas

Fuente: Elaboración propia.

Cada establecimiento utiliza estrategias para promover la asistencia regular de los alumnos a clases, que incluyen llamado telefónico al apoderado, citación a entrevista, registro en agenda del alumno, entre otras como muestra la imagen 18, un ejemplo de registro.

Imagen 18: Registro de asistencia regular de alumnos

RESUMEN DE ATASOS 8 AÑO G		REGISTRO LIBRETA	JUSTIF/ APOD	CITACION /APOD	JUSTIFICA	SIN/JUSTIF
NOMBRE	ATRASOS					
SOFIA QUEVEDO	3	3	0	1	3	0
MARTIN SILVA	3	3	0	1	3	0
MARITZA TORRES	9	9	4	1	4	0
RESUMEN ATRASOS 2 AÑO A		REGISTRO LIBRETA	JUSTIF/ APOD	CITACION /APOD	JUSTIFICA	SIN/JUSTIF
CRISTOPHER ACEVEDO	6	4	2	1	2	0
ISABEL ACEVEDO	19	13	12	1	19	0
DIEGO ARAYA	4	4	0	0	3	0
ANGELA ASTORGA	4	4	1	0	3	0
AGUSTIN AVILA	4	0	4	1	0	0
MARÍA FDA DÍAZ	5	5	0	1	5	0
KATALINA ESPEJO	10	10	1	1	10	0
ANAIS FARIAS	5	2	5	0	5	0
IGANCIO IBARRA	6	5	0	1	6	0
BERNARDITA LIZANA	4	1	0	1	4	0
GABRIEL PEÑA	5	5	0	1	5	0
VALENTINA POBLETE	7	7	0	1	7	0
FRANCISCA RODRIGUEZ	4	2	1	0	0	2
NICOLAS SÁEZ	4	0	0	1	4	0

Fuente: Liceo Bicentenario Oscar Castro (2014).

De la finalidad de gestionar la asistencia media de los alumnos: esta tarea es llevada a cabo por los paradocentes inspectores de pabellón e informada a los inspectores generales quienes realizan entrevistas a los padres y apoderados en conjunto con los profesores jefes, orientadores y en algunos casos con el docente encargado de la convivencia escolar, con el fin de solucionar la causa que origina los atrasos o ausencia a clases al mismo tiempo de responsabilizar a los padres al tomar conocimiento de la significancia de las ausencias en el logro de aprendizajes de sus hijos. Existiendo diferentes formas para realizar seguimiento de la asistencia como se muestra en la imagen 19, un ejemplo donde se lleva un registro de atrasos e inasistencias, incluyendo si son o no justificadas y a quien informó el paradocente responsable.

Imagen 19: Seguimiento de la asistencia

NOMBRE	Curso	Inasistencias			N° días Justif. Con apoder.	N° Días Justif. Certif. Médic	N° días Sin Justif.	Tipo de Citación Por: P Papeleta F Teléfono	Paradocente Responsable	Recibido por
		Mar	Abr	May						
Isabel Barrios B	7° A	3	5	3	11	5	0	P-F	Jeanette	Apode
Agustín Hernández I	7° A	1	2	8	11	0	0	P -F	Jeanette	Apode
Carmiña Orellana L.	7° A	3	3	3	9	0	0	P-F	Jeanette	Apode
Renata Rojas S	7° A	5	12	14	31	31	0	P	Jeanette	Apode
Ana Sepúlveda	7 °B	1	0	6	7	6	0	P-F	Jeanette	Apode
Renata Cristi E	7°C	0	2	14	16	14	0	P-F	Jeanette	Apode
Javiera Flores G	7°C	0	2	14	16	14	0	P-F	Jeanette	Apode
Fernanda Pacheco	7°C	3	2	4	9	4	0	P-F	Jeanette	Apode
Tomas Peñailillo G	7°C	4	1	2	7	4	0	P-F	Jeanette	Apode
Carolina Zaa N	7°C	2	3	5	10	5	0	P	Jeanette	Apode
Joaquín Tobar A	7°C	0	2	10	12	10	0	P	Jeanette	Apode
Francisca Valenzuela	7° C	0	5	2	7	5	0	F	Jeanette	Apode
Ana Escobar B	7°D	3	15	6	24	21	0	P-F	Jeanette	Apode
Joaquín Ibarra D	7°D	1	3	3	7	0	0	P-F	Jeanette	Apode
Katherine Orellana F	7°E	2	1	5	8	5	0	P-F	Jeanette	Apode
Pedro Ortega P	7°E	0	4	2	6	4	0	P	Jeanette	Apode
Sofía Pino P	7°E	0	3	3	6	0	0	P-F	Jeanette	Apode
Antonia Villegas B	7°E	3	3	2	8	0	0	P-F	Jeanette	Apode

Fuente: Plataforma Estratégica, 2014.

Se registra el seguimiento de la asistencia de manera mensual en cada establecimiento en la plataforma, con el fin de mantener informada a la comunidad educativa y activar remediales a tiempo como se ejemplifica en la imagen 20.

Imagen 20: Registro y gestión de asistencia

Variables	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Total Anual	Acum				Acum			
												Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	
2014	Asis.Porc	88,7	92,7	93,2	90,9	90,5	90,2	91	92	92,3	92	91,5	92,3%	91,5%	90,5%	90,7%	91,3%	92,0%	92,3%

Fuente: Plataforma Estratégica, 2014.

En la CF de administración pedagógica presentada en el esquema 26, se evalúa la tarea administrativa del docente relacionada con el registro en el libro de clases de los objetivos de aprendizaje tratado así como las calificaciones de sus alumnos y la asistencia.

7. ADMINISTRACIÓN PEDAGÓGICA

Esquema 26: Administración pedagógica

- Acción 11: Registros en Libro de Clases

Registro de materias,
evaluaciones y asistencia
diaria.

Fuente: Elaboración propia.

A igual que las anteriores CF, sus porcentajes de logro guardan relación con el porcentaje de cumplimiento de esta acción en relación a mantener al día el leccionario y registro de evaluaciones, así como la asistencia de los alumnos que atiende, información monitoreada a través de la plataforma como se ejemplifica en la imagen 21.

Imagen 21: Porcentaje de cumplimiento, leccionario actualizado

Acción EDI		Registros en libro de clases					
		ABRIL					
		Debe estar registrado en el libro de clases					
VER INDICE CUMPLIMIENTO EN HOJA INF. PRESEN		Registro en Leccionario				Registro en Leccionario	
		Materias tratadas en Clases	Evaluaciones en el libro de acuerdo a hrs.	Asistencia Alumnos	PROM	Retroalim instrum evaluación con alumnos	PROM
Nombre Completo	Cargo						
MARIA SOLEDAD	ABARCA HUENCHUÑIR	100	100	100	100	100	
KARINA ANDREA	ACEVEDO MORENO	100	100	100	100	100	
MARCELA VIVIANA	AHUMADA AGUIRRE	100	100	100	100	100	
RUTH ANGELICA	ALAMOS HERRERA	100	100	100	100	100	
MARIA SOLEDAD	ALCAINO ABARCA	100	100	100	100	75	
JOSE EDUARDO	ARAVENA TIZNADO	100	100	100	100	100	
HECTOR PATRICIO	BECERRA DÍAZ	100	100	100	100	50	
MERY AMERICA	BECERRA CAMPOS	100	100	100	100	100	
CONSTANZA ALEJANDRA	BINMELIS NEGRETE	75	100	100	92	75	
KARINA ALEJANDRA	BOILLOT VILLEGAS	100	100	100	100	100	
VELCIA DEL CARMEN	BRAVO ATENAS	100	100	100	100	100	
ANA CONSUELO	BRAVO SOTO	75	100	100	92	100	
JORGE IGNACIO	BUSTAMANTE HICHE	100	100	100	100	100	
ROBERTO ORLANDO	CABEZAS CARTES	100	100	100	100	100	
DAVID ENRIQUE	CACERES ESCOBAR	100	100	100	100	100	
MANUEL ALEJANDRO	CANTILLANA MATUS	100	100	100	100	100	
ALEJANDRA MARIA	CASTILLO OLEA	100	100	100	100	100	
MIGUEL ANGEL	CAVALLIERI AVENDAÑO	100	100	100	100	100	
CARMEN LUZ	CONTRERAS SOTO	100	100	100	100	100	
ISAIAS GUILLERMO	CORREA MARIN	100	100	100	100	75	
CLAUDIA	CORVALAN SALAZAR	100	100	100	100	100	
FRANCISCA	DE LA FUENTE AROS	100	100	100	100	100	

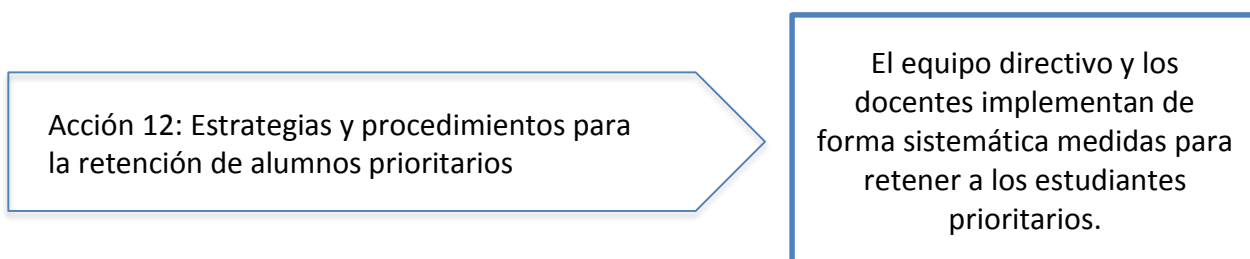
Fuente: Plataforma Estratégica, 2014.

De la finalidad de mantener el leccionario al día: disponer de la información oficial sobre la implementación del currículum en términos de cobertura y objetivos de aprendizajes logrados, así como, información oportuna sobre los logros de aprendizajes de los alumnos con el fin de optar por algún remedial.

La última CF evaluada está relacionada con la función de retener a los alumnos prioritarios como se muestra en el esquema 27, para evaluarla se realiza una comparación entre número de alumnos prioritarios matriculados al mes de abril comparados con la cantidad de alumnos prioritarios registrados en el SIGE (Sistema de Información General de Estudiantes) en el mes de noviembre.

8. RETENCIÓN DE ALUMNOS PRIORITARIOS

Esquema 27: Retención de alumnos prioritarios



Fuente: Elaboración propia.

De la finalidad de retener alumnos prioritarios: cada equipo directivo desarrolla estrategias de apoyo que van desde proveer a estos alumnos de uniforme y materiales necesarios para el desarrollo normal de sus aprendizajes hasta el pago de locomoción para que no dejen el sistema escolar, incluyendo la alimentación suministrada por JUNAEB y visitas a los hogares en caso de ausencias prolongadas por parte de los orientadores o asistentes sociales.

3.5 Técnicas de procesamiento de datos

Los datos provenientes de la evaluación de las CC, fueron analizados utilizando una rúbrica con el fin de estandarizar los niveles de logro obtenidos en cada competencia por los docentes directivos, docentes de aula, y asistentes de la educación; siendo el promedio alcanzado en cada nivel (insatisfactorio, básico, competente y destacado) expresado en porcentaje y utilizando para análisis estadístico y representación gráfica, el programa *IBM SPSS Statistics*.

Los datos provenientes de la evaluación de las CF, relacionados con el proceso de enseñanza, fueron obtenidos a partir de los porcentajes de logro, resultantes de la aplicación de la pauta de observación, y de los porcentajes de logro alcanzados en las CF presentadas como acciones en el plan de mejora de cada establecimiento, cuyos promedios por establecimiento fueron utilizados para correlacionarlos, al igual que las CC, con el rendimiento escolar de los estudiantes, utilizando el coeficiente de correlación de Karl Pearson, programa *Excel* para el análisis de datos, complemento "*Analysis Toolpack*".

La utilización de este programa permitió establecer y analizar Indicadores de regresión entre las variables y generar gráficos de dispersión de resultados posibilitando correlacionar las variables en estudio, esto es cobertura curricular en función de CC y CF, SIMCE en función de CC y CF, SIMCE en función de cobertura, tanto en enseñanza Básica como Enseñanza Media.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADO

Para realizar el análisis de las variables se utilizó: el coeficiente de correlación de Karl Pearson, programa *Excel* para el análisis de datos, complemento “*Analysis Toolpack*”, *IBM SPSS Statistics* (Anexo D).

La información contenida en el cuadro 11 tiene como función poder estandarizar los niveles de logro obtenidos por los docentes directivos, docentes de aula, y asistentes de la educación, en sus correspondientes competencias conductuales, expresadas en porcentajes por cada establecimiento municipal de la comuna de Rancagua y será utilizado de aquí en adelante para realizar el análisis de los respectivos gráficos.

Cuadro 11: Rúbrica de niveles de logro en competencias conductuales en Directivos, Docentes y Asistentes de la Educación

Competencias Conductuales	Categorías			
	Insatisfactorio 0-59%	Básico 60- 89%	Competente 90-99%	Destacado 100%
Directivos	Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado. No evidencia la presencia del rasgo descrito o se manifiesta de manera descendida.	Indica un desempeño que cumple con lo esperado ocasionalmente, presentando el rasgo de forma parcial o irregular	Presenta un desempeño adecuado, cumple con lo requerido para ejercer su función. Generalmente su labor se ajusta al estilo de trabajo y estándares del establecimiento.	Indica un desempeño que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado.
Compromiso ético social				
Orientación a la calidad				
Autoaprendizaje				
Responsabilidad				
Liderazgo Directivo				
Negociar y resolver conflictos				
Iniciativa e innovación				
Docentes				
Liderazgo pedagógico				
Relaciones Interpersonales				
Trabajo en equipo				
Paradocentes y Asistentes de la educación				
Proactividad				
Trabajo en equipo				
Relaciones Interpersonales				
Comunicación efectiva				

Fuente: Elaboración Propia.

4.1 Competencias conductuales en Directivos, Docentes y Asistentes de la Educación

4.1.1 Competencias conductuales en Directivos

- **Resultados evaluación de competencia conductual Compromiso Ético Social**

En relación a la evaluación de la competencia conductual Compromiso Ético Social, en los directivos de las instituciones de Enseñanza Básica y de la Enseñanza Media, es importante clarificar en primera instancia lo que se entendió por compromiso ético social: la capacidad de influir en la cultura del establecimiento, actuando en forma coherente con los valores del Proyecto educativo institucional, así como con los principios declarados en el estatuto docente.

De acuerdo a los resultados obtenidos por los directivos de la Enseñanza Básica, que se muestran en la tabla 30 y de acuerdo a los datos estadísticos registrados en esa tabla es posible establecer que los directivos de 31 establecimientos de Enseñanza Básica evaluados presentan una suma total de sus porcentajes de 2893, donde es posible encontrar una media de 93,3%, y el 99% de los evaluados se ubicó en la mayor tendencia (moda).

Tabla 30: Estadística y descripción de Compromiso Ético Social, Enseñanza Básica

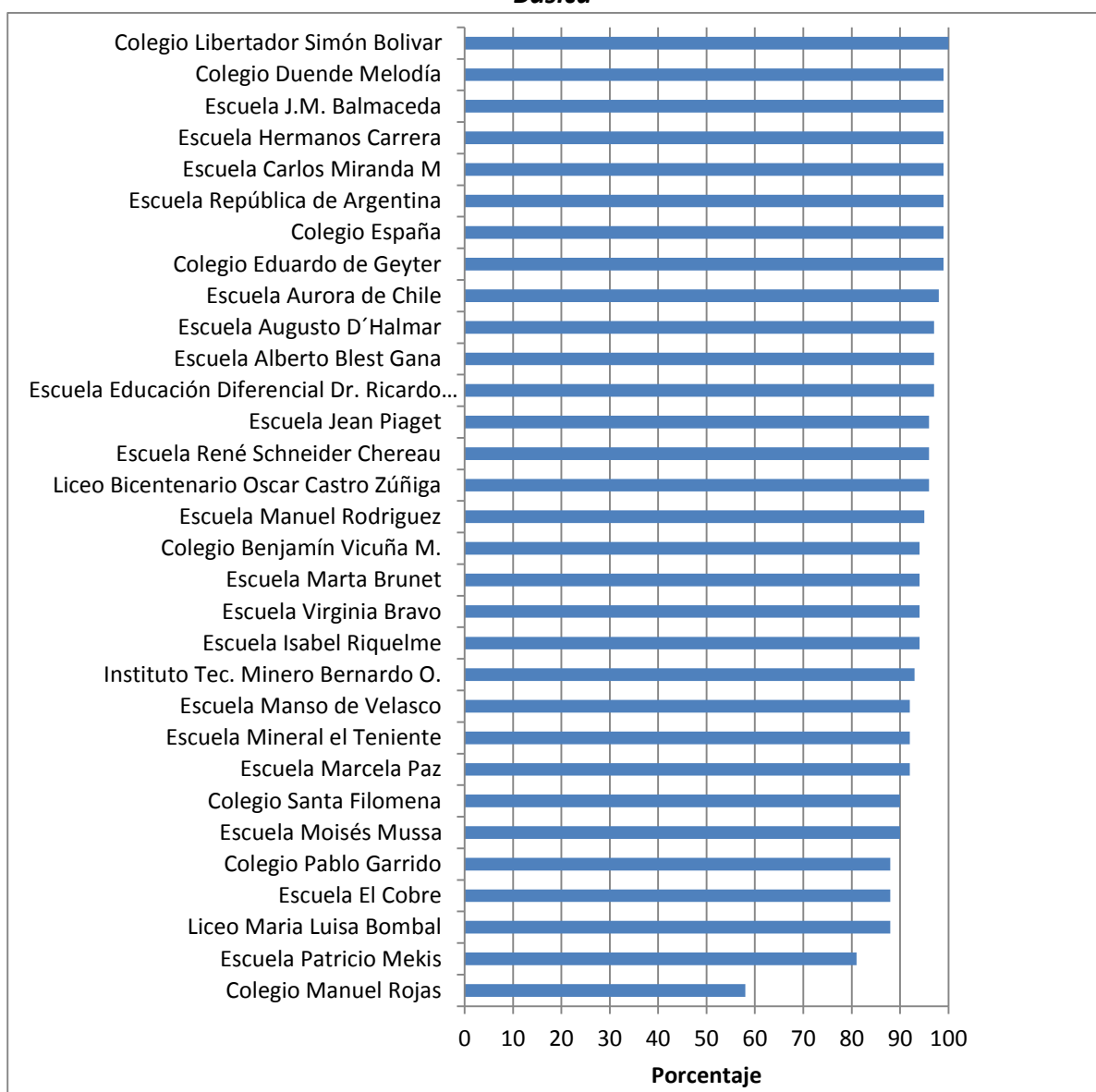
<i>Enseñanza Básica</i>	<i>Total de Establecimientos</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Moda</i>	<i>Suma</i>	<i>Media</i>
Compromiso ético social	31	58	100	99	2893	93,3

Fuente: Elaboración Propia.

Al observar los resultados promedios de la evaluación de los directivos de establecimientos de Enseñanza Básica en relación a la CC compromiso ético social mostrada en el gráfico 27, se realizó el análisis utilizando las categorías descritas en el cuadro 11 en relación a los niveles de logro alcanzados en promedio por los directivos de cada establecimiento, siendo posible establecer que sólo una institución educacional se ubicó como destacado, mostrando un resultado sobresaliente. El 80,6% que corresponde a 25 de los 31 establecimientos evaluados, se categorizaron en un nivel competente, representando a la

mayoría. Solo un 12,9% de los establecimientos cuyos directivos en promedio fueron evaluados en nivel básico, lo que equivale a 4 establecimientos y un 3,2% de los establecimientos presentan sus directivos evaluados en promedio en nivel insatisfactorio, correspondiendo en este caso a un establecimiento educativo.

Gráfico 27: Competencia conductual Compromiso Ético Social en Directivos de Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

En relación a la evaluación de la CC Compromiso Ético Social, en los directivos de las instituciones de Enseñanza Media; en este caso los resultados estadísticos y su correspondiente descripción se presentan en la tabla 31, donde se puede establecer que los directivos de los 9 establecimientos de Enseñanza Media evaluados presentaron una suma

total de sus porcentajes de 815, lo que establece una media del 90,5% y el 91% de los evaluados marca la mayor tendencia (moda).

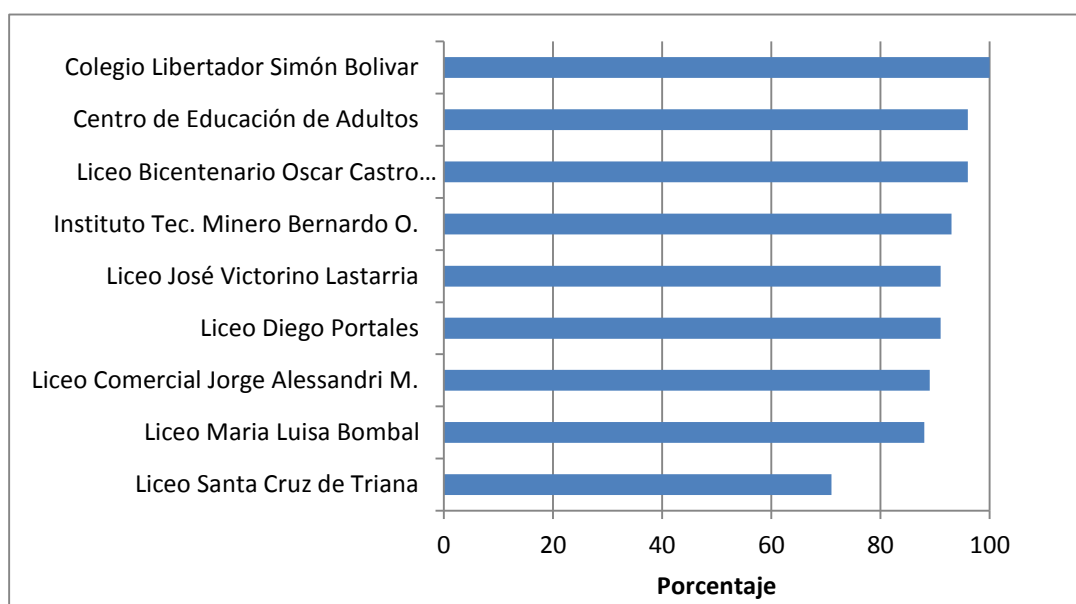
Tabla 31: Estadística y descripción de Compromiso Ético Social, Enseñanza Media

Enseñanza	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Compromiso Ético Social	9	71	100	91	815	90,5

Fuente: Elaboración Propia.

Al presentar los resultados alcanzados en la evaluación de esta competencia por los directivos de Enseñanza Media en el gráfico 28, se realizó el análisis de la misma forma, de acuerdo a las categorías y niveles de logro descritos en el cuadro 11. En relación a esto, es posible establecer que los directivos de sólo un establecimiento fueron evaluados en promedio como destacados, teniendo el establecimiento un resultado sobresaliente en el indicador evaluado. El 55% de los directivos que pertenecen a 5 de los 9 establecimientos evaluados, obtuvieron en promedio resultados de nivel competente, y el 33,3% restante se ubicaron en nivel básico.

Gráfico 28: Competencia conductual Compromiso Ético Social en Directivos de Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

- **Resultados evaluación de competencia conductual Orientación a la Calidad**

La competencia conductual Orientación a la Calidad fue entendida por los directivos de Enseñanza Básica y Media como la capacidad de mantener una orientación y un desempeño profesional que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad.

En este caso los resultados alcanzados por los directivos de Enseñanza Básica en esta competencia conductual se muestra en un análisis estadístico en la tabla 32, donde se puede apreciar que los 31 establecimientos de enseñanza básica evaluados presentan una suma total de sus porcentajes de 2821, lo que establece una media de 91%, y el 95% de los evaluados presenta la mayor tendencia (moda).

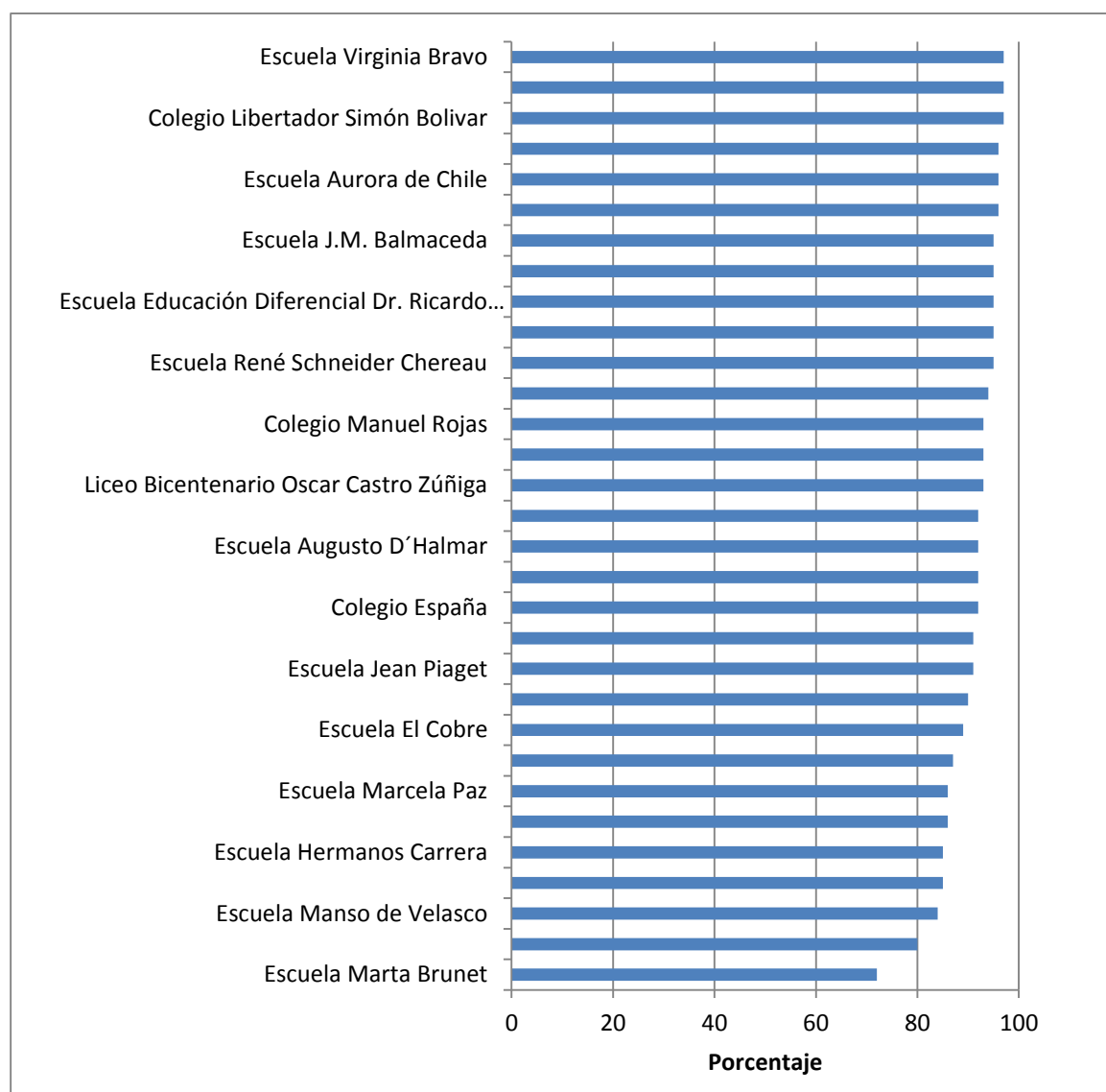
Tabla 32: Estadística y descripción de Orientación a la Calidad, Enseñanza Básica

Enseñanza básica	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Orientación a la Calidad	31	72	97	95	2821	91

Fuente: Elaboración Propia

Al observar la evaluación alcanzada en esta competencia por los directivos de cada uno de los establecimientos de Enseñanza Básica mostrada en la gráfica 29 y utilizando además para su descripción siempre las categorías y niveles de logro presentados en el cuadro 11, es posible establecer que las evaluaciones obtenidas en promedio por los directivos no categorizaron a establecimientos en nivel destacado. En el 70,96% de los establecimientos evaluados que equivalen a 22 de los 31, se lograron evaluaciones promedio de sus directivos en nivel competente, y el 29% restante mostró la evaluación promedio de sus directivos en un nivel básico, sin observarse establecimientos cuyos directivos muestren resultados insatisfactorios.

Gráfico 29: Competencia conductual Orientación a la Calidad, en Directivos de Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

En relación a los resultados que obtuvieron los directivos de Enseñanza Media en la evaluación de esta competencia conductual, se realizó un análisis estadístico que se muestra en la tabla 33. De los directivos pertenecientes a los 9 establecimientos de Enseñanza Media evaluados presentaron una suma total de sus porcentajes de 810, lo que estableció una media de 90%, sin porcentajes que expresen tendencia.

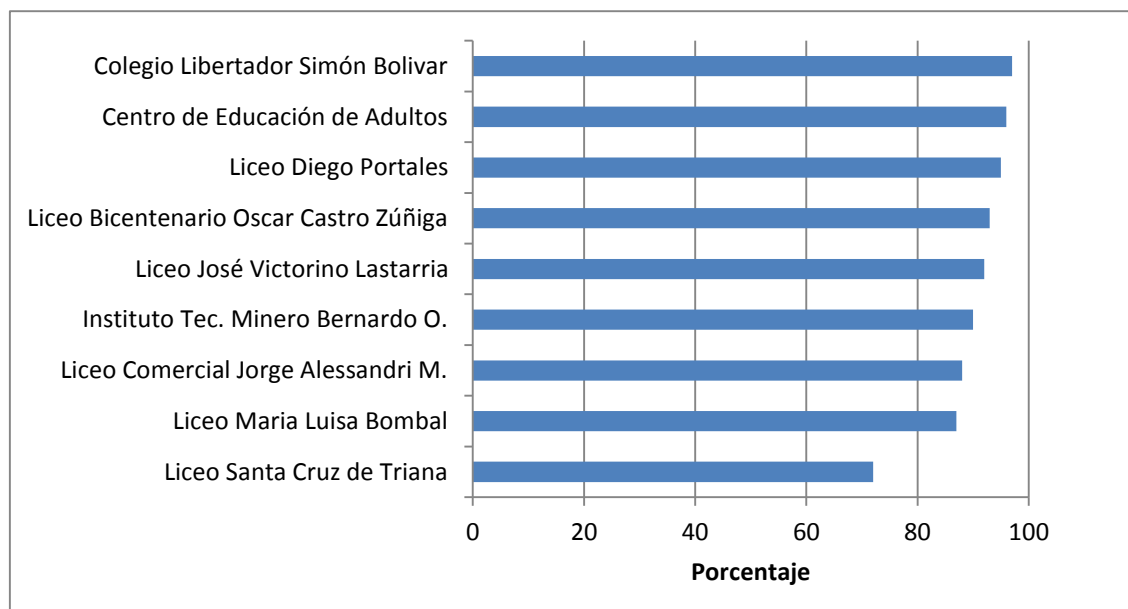
Tabla 33: Estadística y descripción de Orientación a la Calidad, Enseñanza Media

Enseñanza Media	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Orientación a la Calidad	9	72	97	s/m	810	90

Fuente: Elaboración Propia.

Al observar el gráfico 30 que describe los porcentajes logrados por los directivos de Enseñanza Media en la evaluación de esta competencia y de acuerdo a los criterios establecidos en el cuadro 11, es posible establecer que no se evaluaron establecimientos con promedio de resultados de sus directivos en nivel sobresaliente (100%), sin embargo directivos de 6 de los 9 establecimientos evaluados lograron de acuerdo al promedio de sus evaluaciones ubicarse en nivel competente lo que representa el 66,6% del total de establecimientos de este tipo. El 33,3% de las instituciones educativas y que corresponden a directivos de 3 establecimientos, obtuvieron en promedio evaluaciones que los sitúan en nivel básico, que describe un desempeño donde el directivo cumple ocasionalmente con lo esperado.

Gráfico 30: Competencia conductual Orientación a la Calidad, en Directivos de Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

Competencia conductual Autoaprendizaje

Tanto para los Directivos de Enseñanza Básica como de Enseñanza Media se entendió el Autoaprendizaje como la habilidad para buscar, asimilar y compartir nuevos conocimientos, que permiten potenciar el desarrollo personal y profesional.

De acuerdo a los resultados que alcanzaron los directivos de Enseñanza Básica en esta competencia conductual, se presenta un análisis estadístico en la tabla 34. De los 31 directivos de establecimientos de Enseñanza Básica evaluados presentaron una suma total de sus porcentajes de 2863, lo que establece una media de 92,3% y el 93% de los evaluados presenta la mayor tendencia (moda).

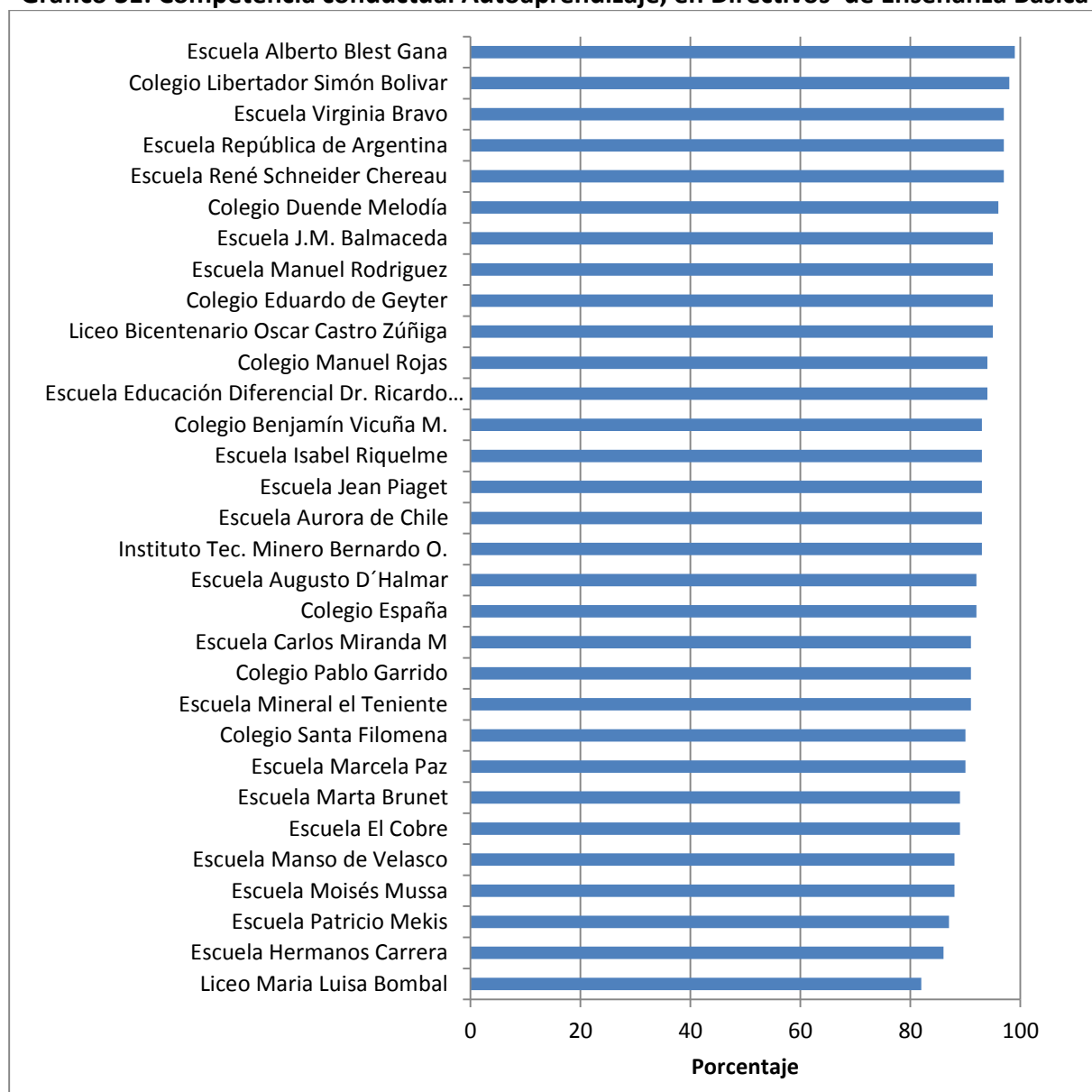
Tabla 34: Estadística y descripción de Autoaprendizaje, Enseñanza Básica

Enseñanza Básica	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Autoaprendizaje	31	82	99	93	2863	92,3

Fuente: Elaboración Propia.

Al observar el gráfico 31 que muestran los porcentajes alcanzados por los directivos de Enseñanza Básica en esta competencia, es posible establecer que ningún grupo directivo obtuvo en promedio una evaluación que permitiera ubicar al establecimiento en el nivel de logro destacado, pero gran parte de los directivos de las instituciones evaluadas en la CC Autoaprendizaje presentaron un nivel competente, lo que equivale al 77,4% de los establecimientos y corresponde a la evaluación promedio de los directivos de 24 instituciones educativas. Las otras 7 instituciones restantes representadas por el 22,5% muestran una evaluación promedio de sus directivos que los categorizan en nivel básico.

Gráfico 31: Competencia conductual Autoaprendizaje, en Directivos de Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

En relación a los resultados que lograron los directivos de Enseñanza media en esta competencia, se muestra un análisis estadístico en la tabla 35. Los 9 establecimientos de esta modalidad cuyos directivos fueron evaluados en la competencia conductual de Autoaprendizaje, presentaron una suma total de sus porcentajes de 814, lo que establece una media del 90,4% sin presentar tendencia entre sus porcentajes.

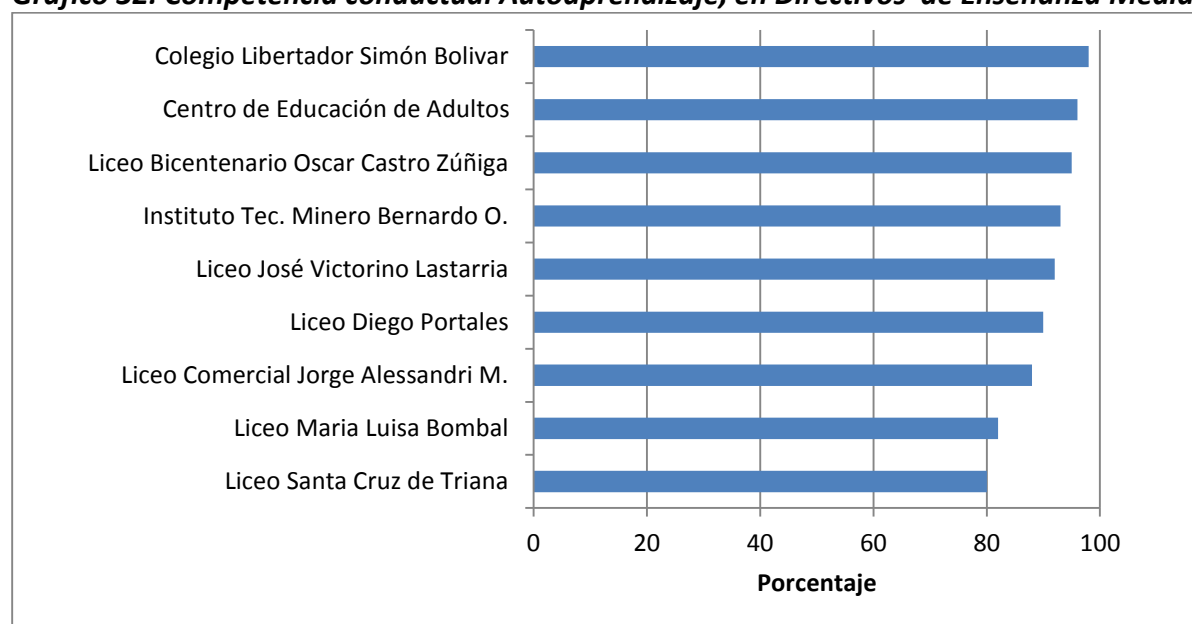
Tabla 35: Estadística y descripción de Autoaprendizaje, Enseñanza Media

Enseñanza Media	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Autoaprendizaje	9	80	98	s/m	814	90,4

Fuente: Elaboración Propia.

Al observar el gráfico 32 que describe los porcentajes de logro obtenidos en la evaluación de la competencia conductual de Autoaprendizaje por parte de los directivos de Enseñanza Media, es posible establecer que no se presentan directivos de instituciones educativas cuyos promedios de evaluación les permitan ubicarse en nivel sobresaliente; los mayores porcentajes de esta evaluación estuvieron entre los niveles competentes y básicos, correspondiendo a un 66,7% de competentes, que involucra a 6 establecimientos de los 9 y el 33,3% restante de instituciones educativas mostraron evaluaciones promedio de sus directivos que los sitúa en nivel básico, situación observada en 3 de las 9 instituciones evaluadas.

Gráfico 32: Competencia conductual Autoaprendizaje, en Directivos de Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

- **Resultados evaluación de competencia conductual Liderazgo Directivo**

El Liderazgo Directivo es entendido tanto para los directivos de Enseñanza Básica y Media como la capacidad para articular los recursos personales de los miembros del equipo

de trabajo para que actúen en eficacia y efectividad en situaciones profesionales, de acuerdo a los estándares del establecimiento.

De acuerdo a los resultados que obtuvieron los directivos de Enseñanza Básica se muestra en la tabla 36 un análisis estadístico donde se observa que los directivos de los 31 establecimientos de Enseñanza Básica evaluados presentan una suma total de sus porcentajes de 2909, lo que establece una media de 93,8% y el 95% de los directivos evaluados sigue la mayor tendencia (moda).

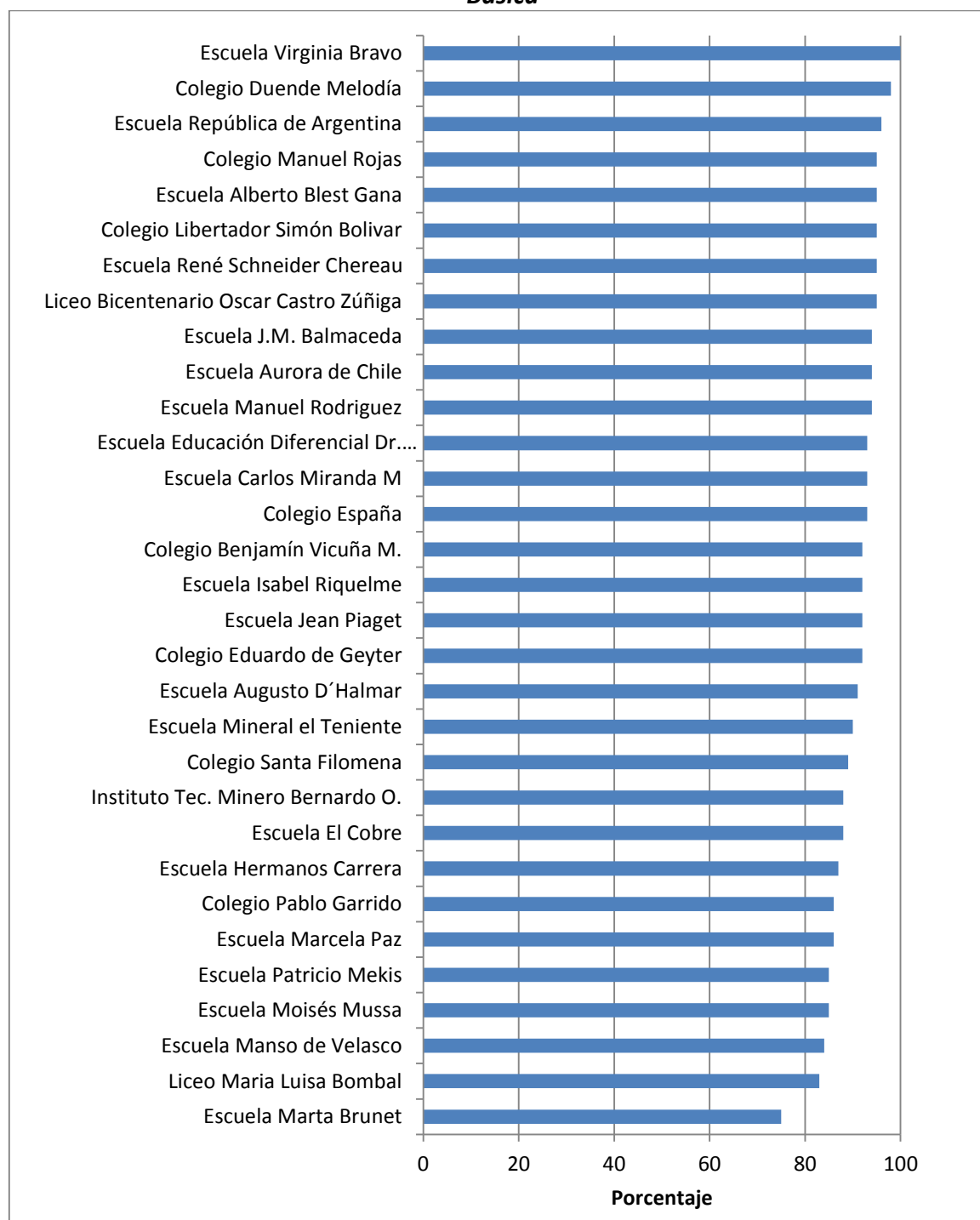
Tabla 36: Estadística y descripción de Liderazgo Directivo, Enseñanza Básica

Enseñanza Básica	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Liderazgo Directivo	31	75	100	95	2909	93,8

Fuente: Elaboración propia

Al presentar en el gráfico 33 los porcentajes de logro alcanzados en promedio por el grupo directivo de cada establecimiento de Enseñanza Básica en esta competencia conductual, es posible establecer que solo un grupo directivo se evaluó en el nivel destacado, presentando un nivel sobresaliente respecto a las demás instituciones evaluadas. En el nivel competente lograron ubicarse grupos directivos pertenecientes a 20 instituciones que representan el 64% del total. Además, es posible señalar que directivos de 11 instituciones promediaron en sus evaluaciones porcentajes de logro que los categorizan en nivel básico, lo que equivale al 35,4% de los establecimientos evaluados, sin embargo, no se observan directivos que en promedio obtengan porcentajes de logro en esta competencia que indiquen resultados insatisfactorios.

Gráfico 33: Competencia conductual Liderazgo Directivo, en Directivos de Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a los resultados que lograron los directivos de Enseñanza Media en esta competencia, se muestra un análisis estadístico en la tabla 37. Los grupos directivos de 9 establecimientos de Enseñanza Media evaluados presentan una suma total de sus

porcentajes de 810, lo que establece una media de 90% y el 95% de los evaluados marca la mayor tendencia (moda).

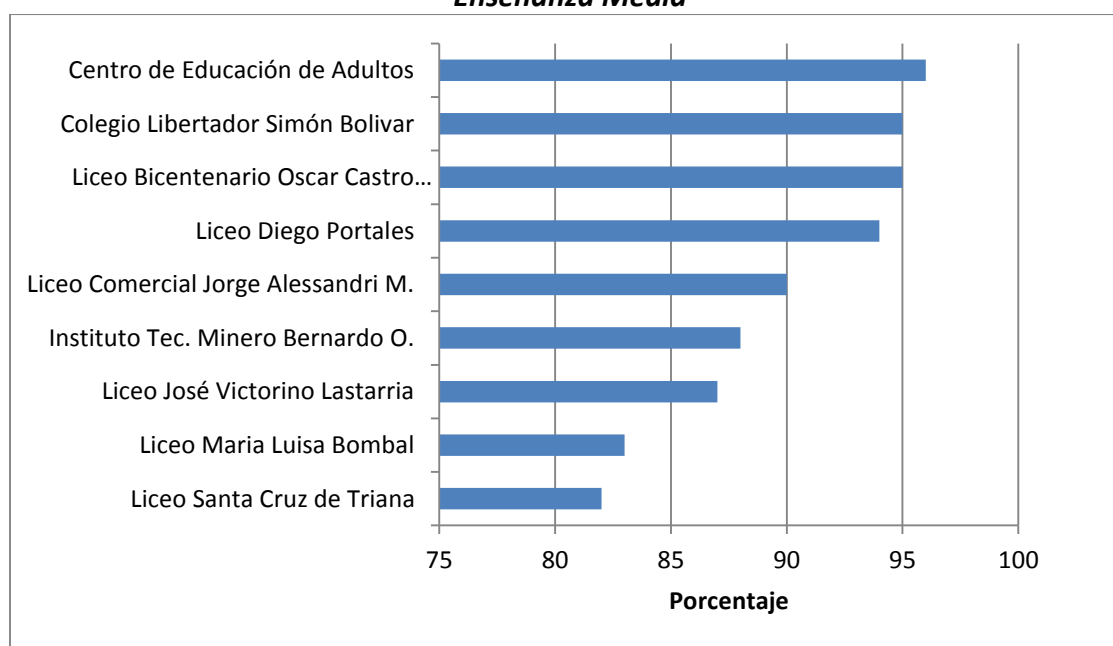
Tabla 37: Estadística y descripción de Liderazgo Directivo, Enseñanza Media

Enseñanza Media	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Liderazgo Directivo	9	82	96	95	810	90

Fuente: Elaboración Propia.

Al observar el gráfico 34 que describe los porcentajes de logro alcanzados por los directivos de Enseñanza Media en la competencia de Liderazgo Directivo y siguiendo la estructura de análisis de resultados presentados en el cuadro 11, es posible establecer que no hubo grupos directivos que promediaran en sus evaluaciones porcentajes de logro para categorizar a establecimientos en nivel destacado. El gráfico se divide en dos niveles levemente desiguales, presentando un 55,5%, que corresponde a las evaluaciones logradas en promedio por grupos directivos de 5 instituciones educativas en el nivel competente, y un 44,5% que corresponde a evaluaciones promedio de grupos directivos de 4 instituciones de las 9 evaluadas, que categorizaron en el nivel básico.

Gráfico 34: Evaluación competencia conductual Liderazgo Directivo, en Directivos de Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

- **Resultado evaluación de competencia conductual Responsabilidad**

Para los directivos de Enseñanza Básica y Enseñanza Media la competencia conductual Responsabilidad es entendida como la capacidad para comprometerse con el cumplimiento de las tareas asignadas.

En el caso de los directivos de Enseñanza Básica de los 36 establecimientos evaluados y como se muestra en el análisis estadístico de la tabla 38, sus grupos directivos presentan una suma total de sus porcentajes de 2871, lo que establece una media de 92,6% y el 97% de los directivos evaluados en esta competencia se ubica en la mayor tendencia (moda).

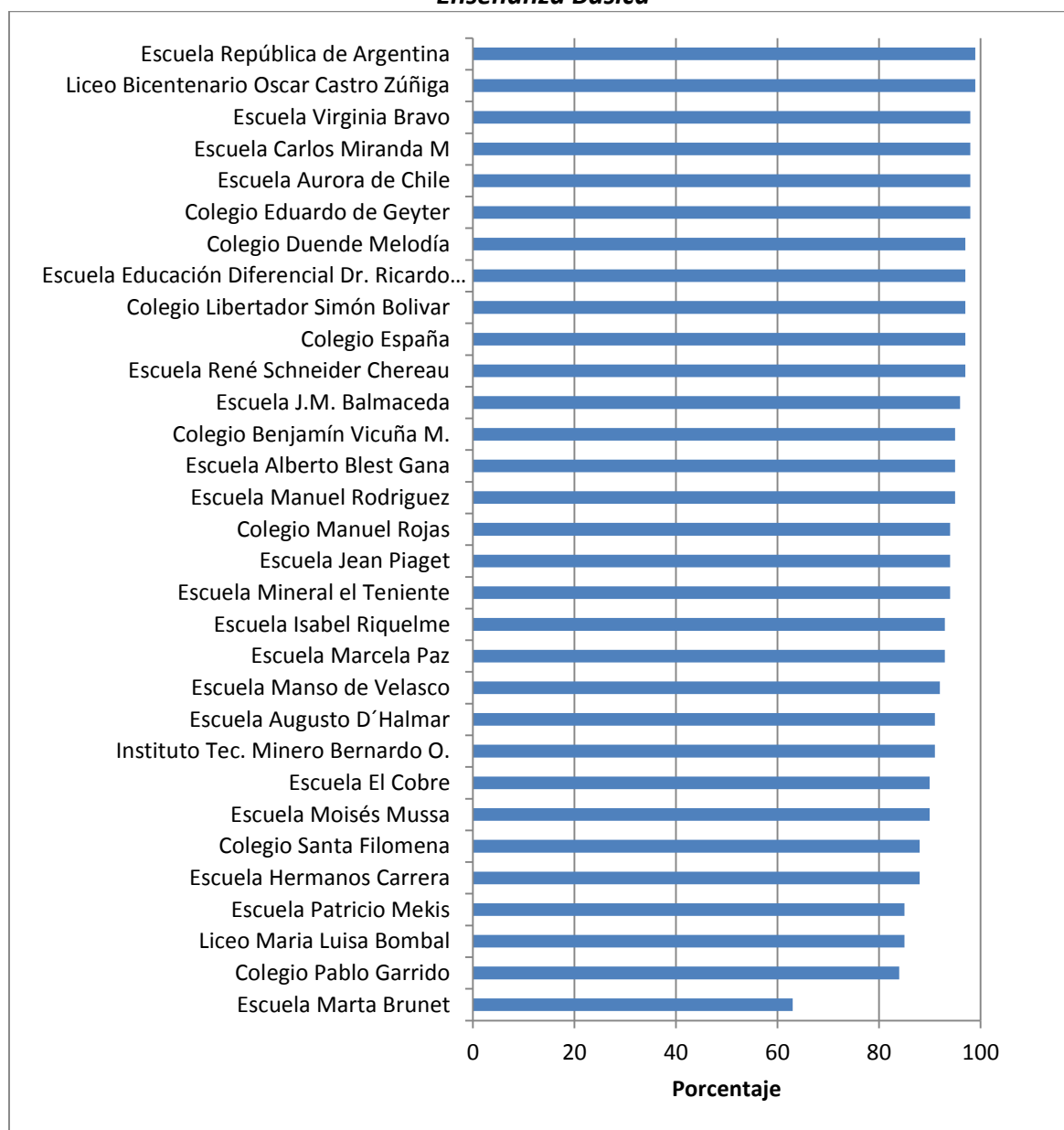
Tabla 38: Estadística y descripción de Responsabilidad, Enseñanza Básica

<i>Enseñanza Básica</i>	<i>Total de Establecimientos</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Moda</i>	<i>Suma</i>	<i>Media</i>
Responsabilidad	31	63	99	97	2871	92,6

Fuente: Elaboración Propia.

Al analizar de acuerdo a los niveles de logro alcanzados por los directivos de Enseñanza Básica en la evaluación de la CC Responsabilidad, mostrados en el gráfico 35, es posible establecer que no hay grupos directivos que promedien en sus evaluaciones porcentajes de logro que permitan situar al establecimiento en nivel destacado. En general se observa el gráfico dividido en dos niveles representados por un 80,6%, que corresponde a directivos de 25 instituciones educativas que promedian evaluaciones que ubican a sus establecimientos en nivel competente, y un 19,4% que corresponde al resultado promedio de 6 grupos directivos de las 31 instituciones evaluadas, que alcanzan porcentajes de logro que corresponden al nivel básico.

Gráfico 35: Evaluación competencia conductual Responsabilidad, en Directivos de Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

En relación a los resultados que obtuvieron los directivos de Enseñanza Media en esta competencia conductual, se presenta en la tabla 39 un análisis estadístico permitiendo establecer que los directivos evaluados de los 9 establecimientos de este tipo de enseñanza presentan una suma total de sus porcentajes de 808, lo que establece una media del 89,7%, sin presentar tendencia en sus porcentajes.

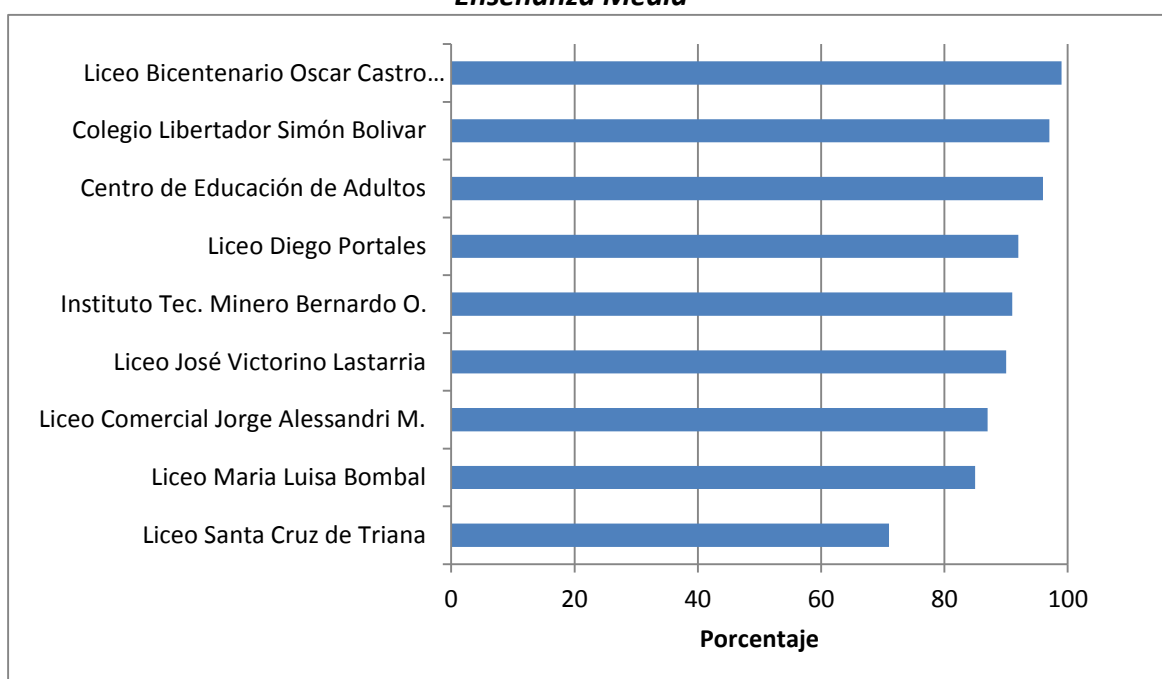
Tabla 39: Estadística y descripción de Responsabilidad, Enseñanza Media

Enseñanza Media	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Responsabilidad	9	71	99	s/m	808	89,7

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con el análisis de resultados en la evaluación realizada a los directivos de Enseñanza Media en esta competencia y de acuerdo a los niveles de logro presentados en el gráfico 36, es posible establecer que no hubo directivos de estos establecimientos que lograran ubicarse en el nivel destacado. En términos generales, el gráfico se divide en dos niveles representados por un 66,7%, que corresponde a directivos de 6 instituciones educativas que fueron evaluados en el nivel competente, y un 33,3% que corresponde a directivos de 3 instituciones de las 9 evaluadas, que de acuerdo al promedio de sus evaluaciones ubicaron a su establecimiento en nivel básico.

Gráfico 36: Evaluación competencia conductual Responsabilidad, en Directivos de Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

- **Resultado evaluación de competencia conductual Negociar y Resolver conflictos**

La competencia de Negociar y Resolver Conflictos fue entendida por los directivos de Enseñanza Básica y Media como la capacidad para facilitar el logro de acuerdos que cuenten con el apoyo y aprobación de todos los involucrados.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación de esta competencia en los directivos de Enseñanza Básica, se realizó un análisis estadístico que se muestra en la tabla 40. En ella se observa que los directivos de los 31 establecimientos de Enseñanza Básica evaluados presentan una suma total de sus porcentajes de 2814, lo que establece una media de 90,7%, presentando una alta tendencia del 100% en sus porcentajes.

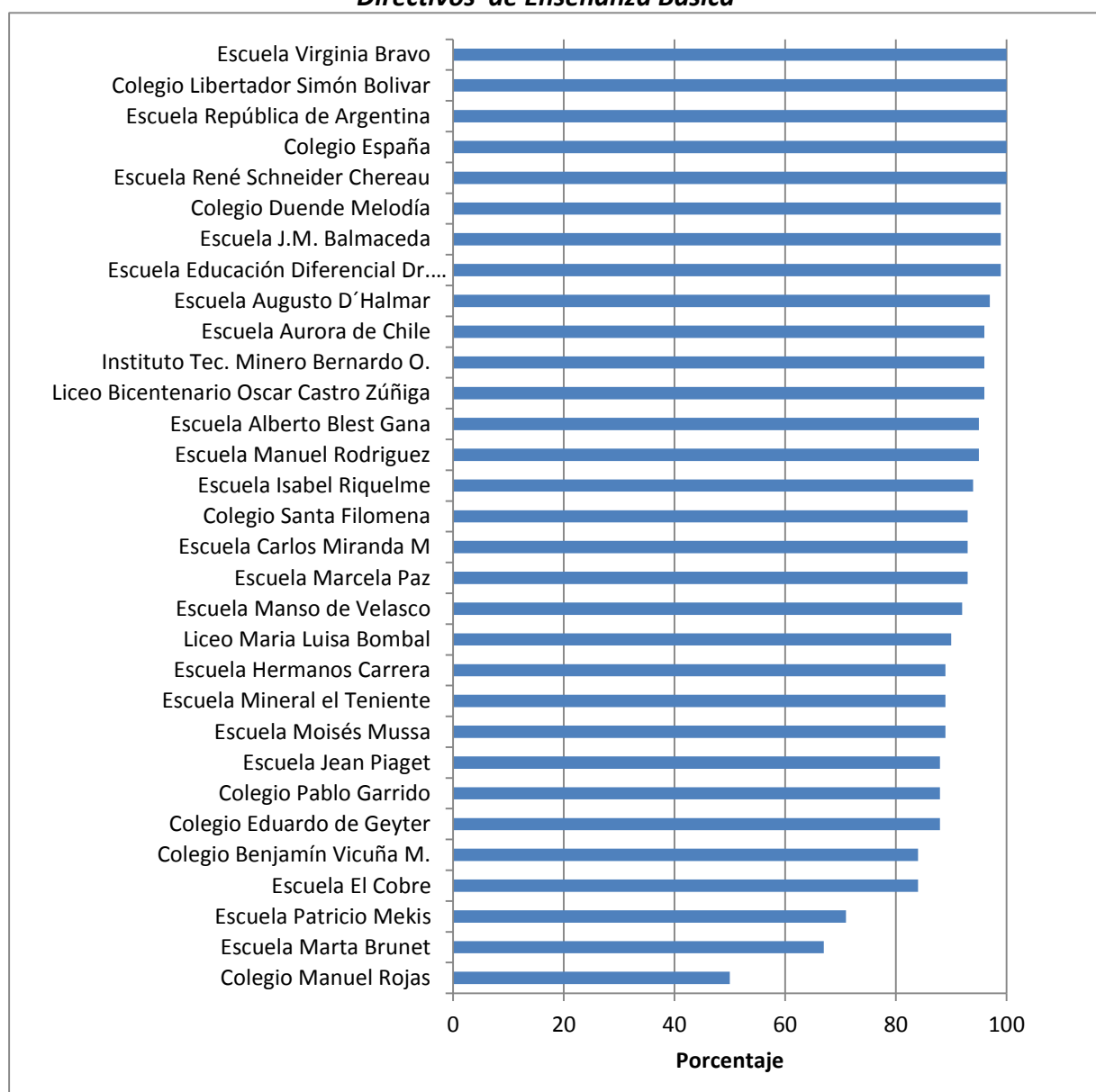
Tabla 40: Estadística y descripción de Negociar y Resolver Conflictos, Enseñanza Básica

Enseñanza Básica	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Negociar y Resolver Conflictos	31	50	100	100	2814	90,7

Fuente: Elaboración Propia.

Al analizar la evaluación obtenida por los directivos de estos establecimientos en términos de niveles de logro alcanzados en esta competencia, se observó en el gráfico 37 que hubo 5 grupos directivos de Enseñanza Básica que se ubicaron en el nivel destacado, presentando una tendencia favorable de la competencia conductual evaluada. En el gráfico también es posible apreciar que directivos de 15 establecimientos de este tipo promediaron una evaluación competente, expresados en un 48,3%. Además, es posible observar el nivel básico expresado en un 32,2%, que correspondió a la evaluación promedio de directivos pertenecientes a 10 establecimientos educacionales y solo un establecimiento obtuvo el porcentaje mínimo (50%) que lo ubica en un nivel insatisfactorio, que se expresa en un 3,2%.

Gráfico 37: Evaluación competencia conductual Negociar y Resolver Conflictos, en Directivos de Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

Continuando con el análisis de resultados obtenidos en esta competencia y de acuerdo a los resultados alcanzados por los directivos de Enseñanza Media en su capacidad para Negociar y Resolver Conflictos, se realizó un análisis estadístico en la tabla 41 y de acuerdo a ella es posible establecer que los directivos de los 9 establecimientos de Enseñanza Media evaluados presentan una suma total de sus porcentajes de 805, lo que establece una media de 89,4%, con una tendencia del 96% en sus porcentajes.

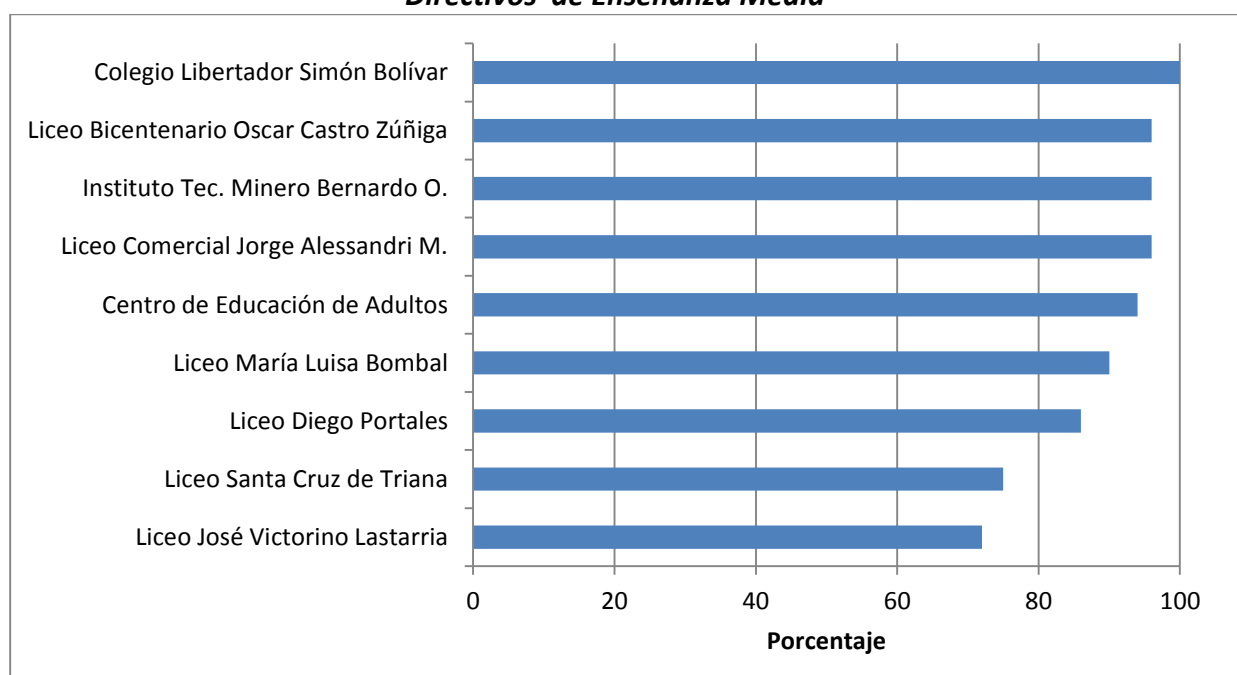
Tabla 41: Estadística y descripción de Negociar y Resolver Conflictos, Enseñanza Media

Enseñanza Media	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Negociar y Resolver conflictos	9	72	100	96	805	89,4

Fuente: Elaboración Propia.

Al observar el gráfico 38 que describe los niveles de logro obtenidos en la evaluación de esta competencia por los grupos directivos de Enseñanza Media, es posible establecer que no hubo directivos que promediaran en sus evaluaciones porcentajes de logro que les permitiera ubicar a su establecimiento en nivel destacado. Luego en el gráfico aparecen otros dos niveles representados por un 55,5%, que corresponde a directivos de 5 instituciones educativas cuyos promedios sitúan a su establecimiento en nivel competente, y un 33,3% que corresponde a directivos de 3 instituciones de las 9 evaluadas, que fueron categorizados en nivel básico.

Gráfico 38: Evaluación competencia conductual Negociar y Resolver Conflictos, en Directivos de Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

- **Resultado evaluación de competencia conductual Iniciativa e Innovación**

La competencia conductual Iniciativa e Innovación fue entendida por los directivos de establecimientos de Enseñanza Básica y Enseñanza Media como la capacidad para formular activamente nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno, tomando decisiones oportunas con criterio propio.

En relación al análisis de resultados obtenidos por los directivos de Enseñanza Básica en esta competencia, se muestra la tabla 42 que expresa el comportamiento de los directivos de 31 establecimientos evaluados donde se indica que la suma total de sus porcentajes corresponde a 2822, donde se establece una media de 91,0%, presentando un 92% como tendencia de sus porcentajes.

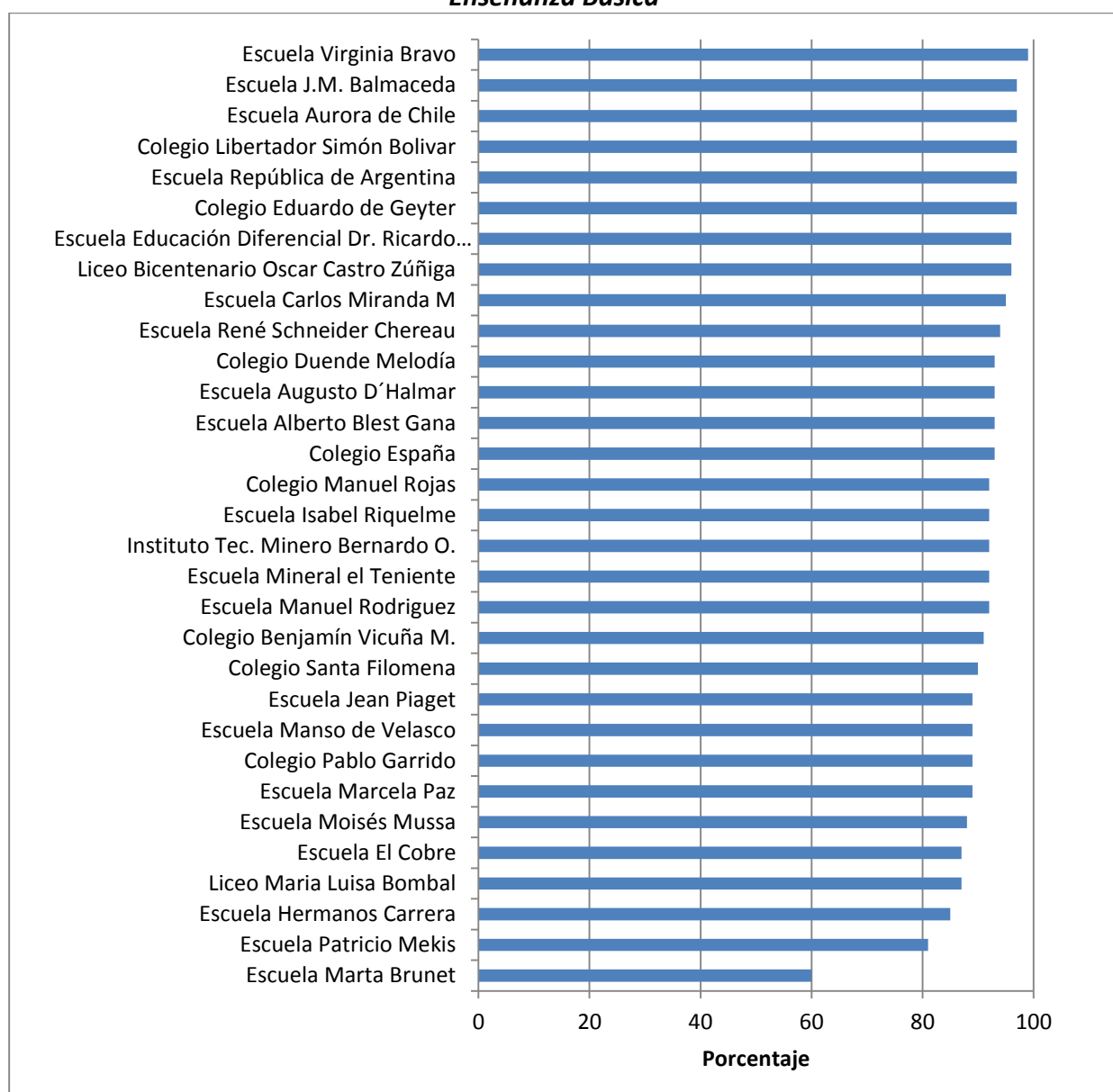
Tabla 42: Estadística y descripción de Iniciativa e Innovación, Enseñanza Básica

Enseñanza Básica	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Iniciativa e innovación	31	60	99	92	2822	91,0

Fuente: Elaboración Propia.

Al realizar un análisis en términos de niveles de logro alcanzados por los directivos de los establecimientos de Enseñanza Básica en esta competencia, se puede observar en el gráfico 39 que no hubo grupos directivos que promediaran en sus evaluaciones porcentajes de logro como para ubicar a su establecimiento en nivel destacado. Además, es posible observar el gráfico dividido en dos niveles, representados por un 67,7%, que corresponde a la evaluación alcanzada en promedio por 21 grupos directivos en la categoría de competente y un 32,2% que corresponde a directivos de 10 instituciones de las 31 evaluadas cuyos porcentajes de logro en promedio sitúan a su establecimiento en nivel básico.

Gráfico 39: Evaluación competencia conductual Iniciativa e Innovación, en Directivos de Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

En relación al análisis estadístico de los resultados alcanzados en esta competencia por los directivos de establecimientos educacionales de Enseñanza Media, se muestra en la tabla 43 que los grupos directivos de los 9 establecimientos de Enseñanza Media evaluados presentaron una suma total de sus porcentajes de 810, lo que establece una media de 90%, con una tendencia de 92% en las evaluaciones.

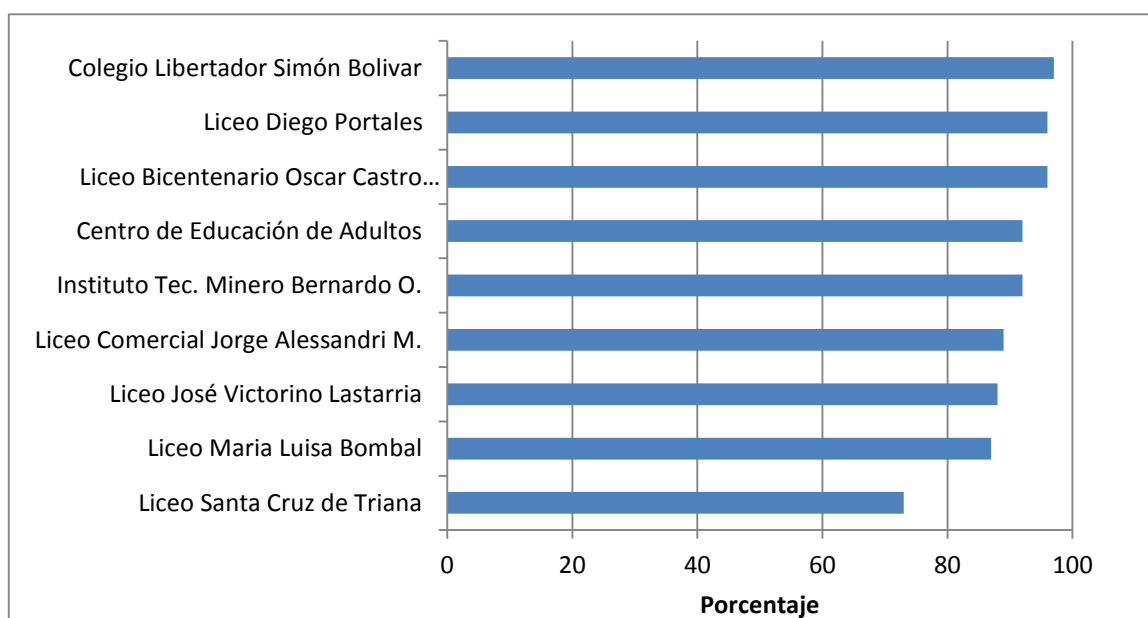
Tabla 43: Estadística y descripción de Iniciativa e Innovación, Enseñanza Media

Enseñanza Media	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Iniciativa e innovación	9	73	97	92	810	90

Fuente: Elaboración propia.

Al observar el gráfico 40 que describe los resultados obtenidos por los directivos en términos de niveles de logro alcanzados en la evaluación de esta competencia, es posible establecer que no hay grupos directivos que promedien una evaluación que los ubique en un nivel sobresaliente al planteado por el indicador. Sin embargo, en el gráfico se puede apreciar que existen dos niveles, representados por un 66,7%, que corresponde a la evaluación alcanzada por grupos directivos pertenecientes a 6 instituciones educativas en el nivel competente, y un 33,3% que corresponde a 3 instituciones de las 9 evaluadas, cuyos directivos promediaron en sus evaluaciones porcentajes de logro que categorizan a sus establecimientos en nivel básico y que de acuerdo al descriptor corresponden a aquellos directivos que cumplen ocasionalmente con el indicador evaluado.

Gráfico 40: Evaluación competencia conductual Iniciativa e Innovación, en Directivos de Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

A continuación se presenta una tabla resumen, donde se expresan los resultados obtenidos en la evaluación de las competencias conductuales de directivos en Enseñanza Básica. Cada número expresado representa la cantidad de instituciones que lograron tal categoría, y el porcentaje expresa la media alcanzada por las instituciones.

De acuerdo a la tabla 44 es posible concluir que los Directivos de Enseñanza Básica están posicionados en gran medida en la categoría de competente, yendo desde un 93% al 95%, respecto a los porcentajes de logro alcanzados en esta categoría. Dentro de las evaluaciones solo una institución obtuvo un resultado insatisfactorio y fue en la CC Compromiso Ético Social. Los porcentajes se distribuyen en gran medida entre básicos, competentes y destacados. Éste último con menores porcentajes destacando solo dos instituciones, una en la CC Compromiso Ético Social, y otra en la CC Liderazgo Directivo.

Tabla 44: Resumen de evaluación de competencias conductuales en Directivos de Enseñanza Básica

Directivos CC Enseñanza Básica	CATEGORÍAS			
	Insatisfactorio 0-59%	Básico 60- 89%	Competente 90-99%	Destacado 100%
Compromiso ético social	1 58%	4 86,25%	25 95,6%	1 100%
Orientación a la calidad	-	9 83,77	22 93,95%	-
Autoaprendizaje	-	7 87%	24 93,91%	-
Responsabilidad	-	6 82,16%	25 95,12%	-
Liderazgo Directivo	-	11 85,09%	19 93,63%	1 100%
Negociar y resolver conflictos	-	6 82,16	25 95,12%	-
Iniciativa e innovación	-	10 84,4%	21 94,19%	-

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación y a igual que en el caso anterior, se utiliza una tabla resumen donde se expresan los resultados alcanzados en la evaluación de las competencias conductuales de directivos en Enseñanza Media. Cada número expresado representa la cantidad de instituciones que lograron tal categoría y el porcentaje expresa la media alcanzada por las instituciones.

Es así como en la tabla 45 se muestra que los grupos Directivos de Enseñanza Media están posicionados mayoritariamente en la categoría de competentes, yendo desde un 93% al 98%, aumentando en un 3% respecto a la evaluación de competencias conductuales ubicadas en esta categoría en Enseñanza Básica. Es posible destacar que ninguna CC se encuentra en el nivel insatisfactorio, distribuyéndose entre básico, competente y destacado, éste último con menores porcentajes, encontrándose en esta categoría los resultados alcanzados en la evaluación de la CC Compromiso Ético Social y la evaluación de la CC Negociar y Resolver Conflictos.

Tabla 45: Resumen de evaluación de competencias conductuales en Directivos de Enseñanza Media

Directivos CC Enseñanza Media	CATEGORÍAS			
	Insatisfactorio 0-59%	Básico 60- 89%	Competente 90-99%	Destacado 100%
Compromiso ético social	-	3 82,6%	5 93,4%	1 100%
Orientación a la calidad	-	3 82,33%	6 98,83%	-
Autoaprendizaje	-	3 83,33%	6 94%	-
Responsabilidad	-	3 81%	6 94,16%	-
Liderazgo Directivo	-	4 85%	5 94%	-
Negociar y resolver conflictos	-	3 77,66%	5 94,4%	1 100%
Iniciativa e innovación	-	4 84,25%	5 94,6%	-

Fuente: Elaboración Propia.

4.1.2 Competencias conductuales en Docentes

- **Resultado evaluación de competencia conductual Liderazgo Pedagógico**

La CC Liderazgo pedagógico es entendida por los docentes como la capacidad para desempeñarse como un experto en su área; aportar con su saber y experiencia a la comunidad de sus pares y alumnado con el fin de orientar enriquecer y optimizar el quehacer profesional y la consecución de metas.

De acuerdo a los resultados que obtuvieron los docentes de Enseñanza Básica en esta CC, se muestra en la tabla 46 un análisis estadístico de los docentes pertenecientes a 29 establecimientos evaluados, presentando una suma total de sus porcentajes de 2664 lo que establece una media del 91,8%, presentando un 95% como tendencia en sus porcentajes.

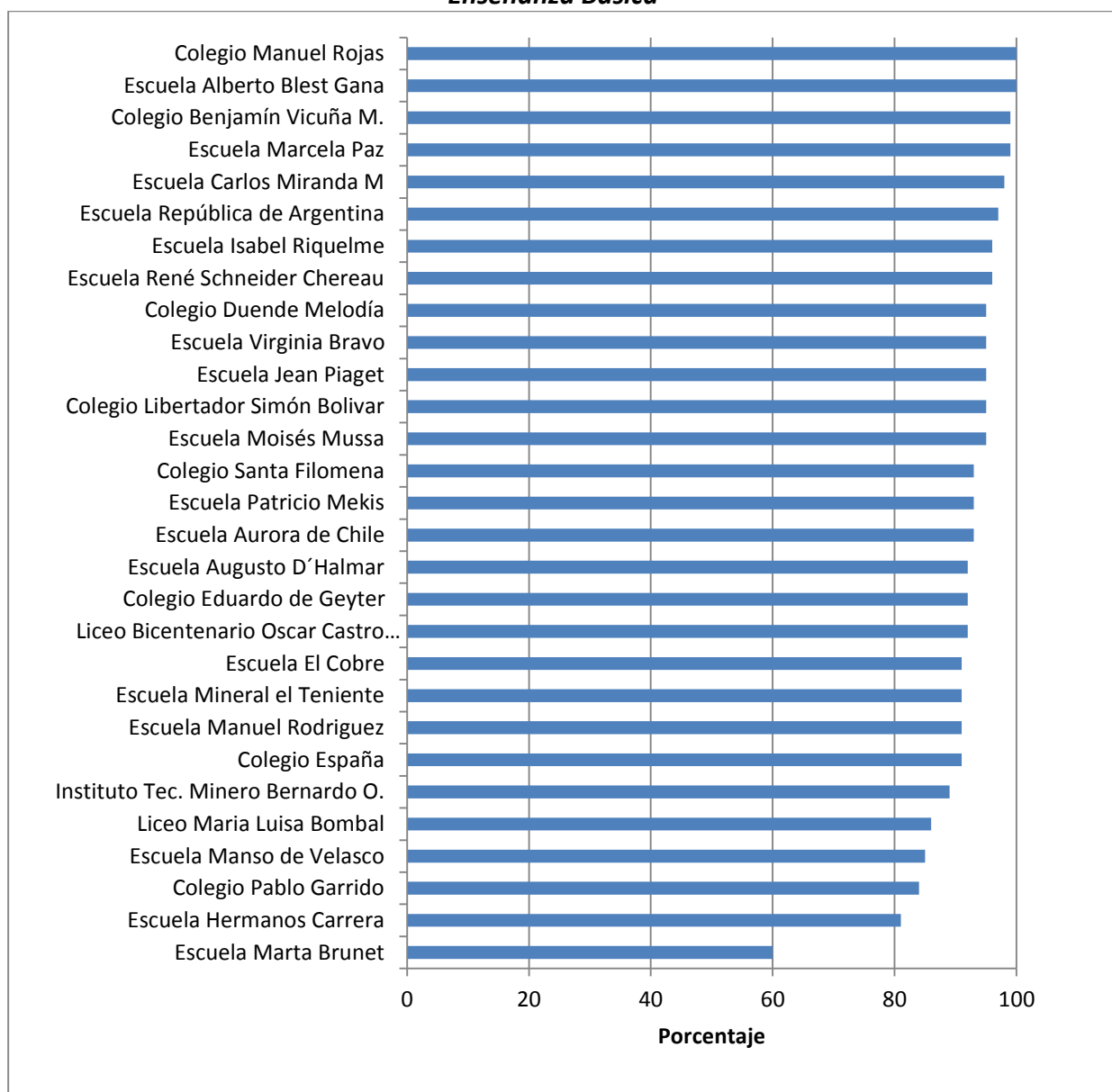
Tabla 46: Estadística y descripción de Liderazgo Pedagógico, Enseñanza Básica

Enseñanza Básica	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Liderazgo Pedagógico	29	60	100	95	2664	91,8

Fuente: Elaboración propia.

Al observar el gráfico 41 que muestra los resultados alcanzados por los docentes de Enseñanza Básica en esta CC, es posible establecer que hubo 2 establecimientos donde el promedio de las evaluaciones alcanzadas por sus docentes arrojaron un porcentaje que permitió ubicar a sus establecimientos en nivel destacado, con un desempeño sobresaliente en el indicador evaluado. Respecto a los establecimientos categorizados en nivel competente es posible establecer que fue logrado por los docentes de 21 establecimientos, lo que corresponde a un 72,4% del total de los establecimientos de este tipo de enseñanza. En cambio en el nivel básico, solo hay 6 establecimientos que están representados por el 20,6%.

Gráfico 41: Evaluación competencia conductual Liderazgo Pedagógico, en Docentes de Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a los resultados obtenidos por los docentes de Enseñanza Media en la evaluación de esta CC, se presenta en la tabla 47 un análisis estadístico de los porcentajes de logro alcanzados por los docentes pertenecientes a 8 instituciones educativas, donde es posible establecer que la sumatoria de porcentajes entrega una suma total de 722, lo que establece una media de 90,5%, con una tendencia de 86% en sus porcentajes.

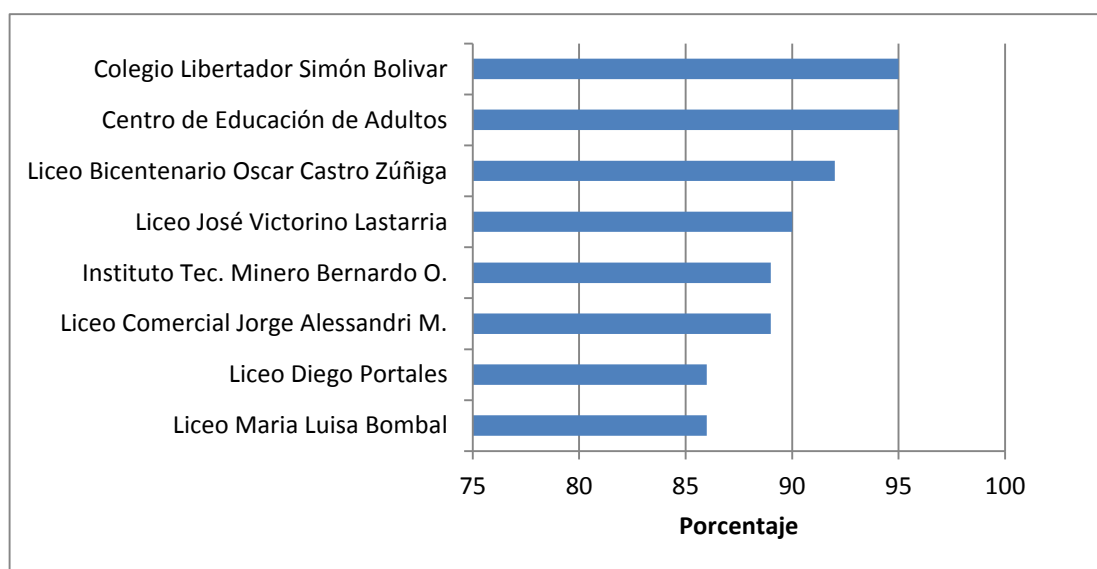
Tabla 47: Estadística y descripción de Liderazgo Pedagógico, Enseñanza Media

Enseñanza Media	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Liderazgo Pedagógico	8	86	95	86	722	90,5

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el gráfico 42 que describe los resultados que alcanzaron los docentes de Enseñanza Media en la evaluación de la CC Liderazgo Pedagógico, es posible establecer que no hubo docentes de este tipo de establecimientos que promediaran en sus evaluaciones porcentajes de logro que permitiese ubicar a su establecimiento en el nivel destacado. Siendo en este caso posible observar un gráfico dividido en dos niveles, representados por un 50% de establecimientos cuyos docentes promediaron en sus evaluaciones porcentajes de logro que los clasifica como competentes en la evaluación de esta CC y 50% de establecimientos en la categoría de básicos, es decir, docentes de 4 establecimientos promediaron evaluaciones que permitieron ubicar a sus instituciones educativas en este nivel.

Gráfico 42: Evaluación competencia conductual Liderazgo Pedagógico, en Docentes de Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

- **Resultado evaluación de competencia conductual Relaciones Interpersonales**

Para los docentes de Enseñanza Básica y Enseñanza Media la CC Relaciones Interpersonales fue entendida como la capacidad para establecer relaciones personales y profesionales que promuevan un ambiente de trabajo cordial participativo y cooperativo.

En relación al análisis estadístico de los resultados obtenidos por los docentes de Enseñanza Básica en esta CC, se muestra en la tabla 48 que los docentes de los 31 establecimientos de Enseñanza Básica evaluados presentaron una suma total de sus porcentajes de 2893, lo que establece una media de 93,3%, y una tendencia de 90% en sus niveles de porcentajes.

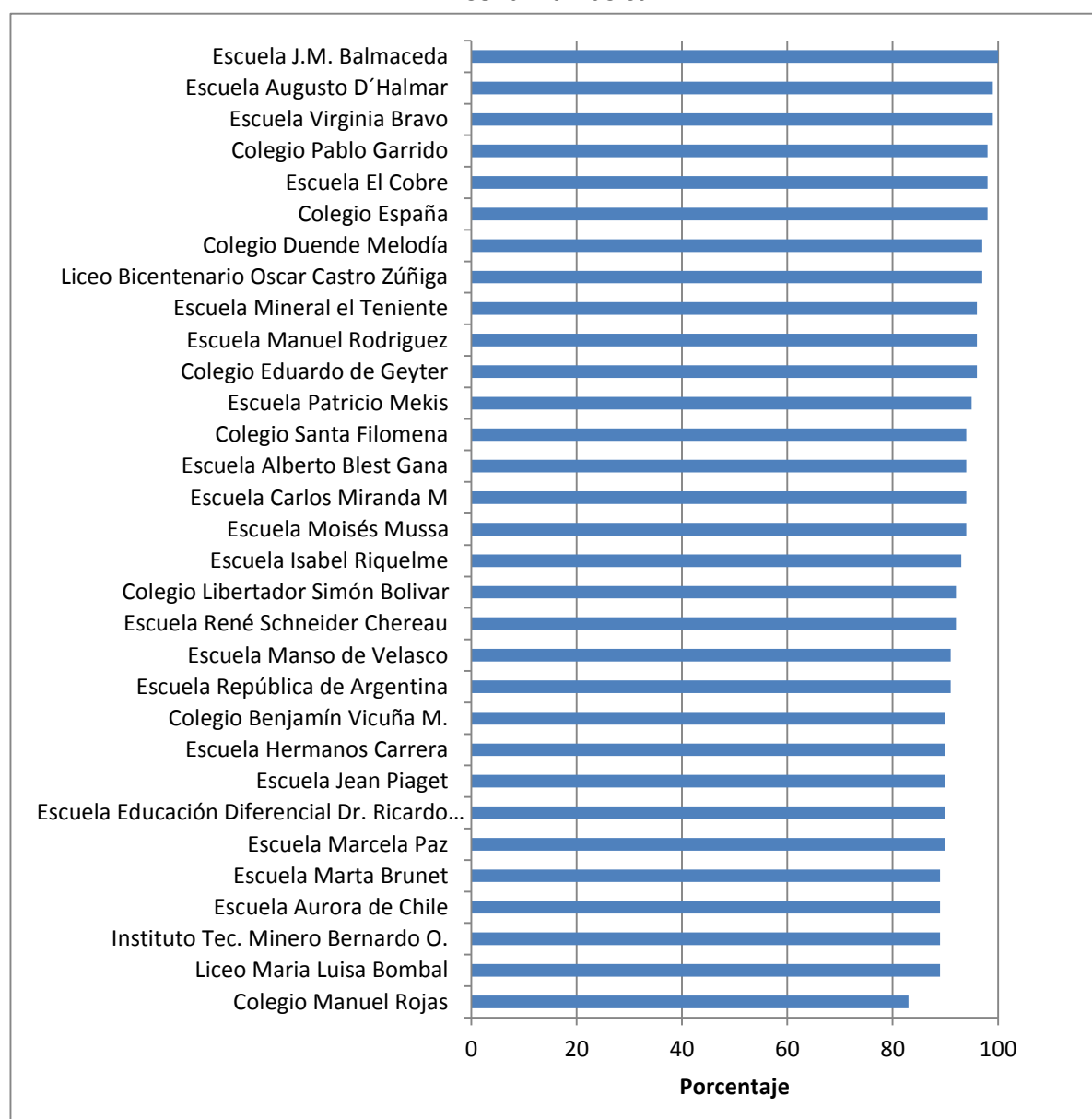
Tabla 48: Estadística y descripción de Relaciones Interpersonales, Enseñanza Básica

Enseñanza Básica	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Relaciones Interpersonales	31	83	100	90	2893	93,3

Fuente: Elaboración propia.

Al graficar los porcentajes de logro que alcanzaron los docentes de Enseñanza Básica en la evaluación de esta CC, presentados en el gráfico 43, es posible establecer que solo los docentes de un establecimiento promediaron en sus evaluaciones un porcentaje de logro que hizo clasificar a su establecimiento en nivel destacado, representando un 3,2% del total. Además, el gráfico muestra una amplia mayoría de instituciones educativas categorizadas en el nivel competente, que corresponden a los resultados obtenidos por docentes de 26 establecimientos de un total de 31 evaluados en esta CC, representando el 83,8% del total. Finalmente un 16,1% de los establecimientos cuyos docentes fueron evaluados en esta CC, presentaron resultados de la categoría de básicos, lo que corresponde a docentes de 4 establecimientos.

Gráfico 43: Evaluación competencia conductual Relaciones Interpersonales, en Docentes de Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

Al realizar el análisis estadísticos de los resultados alcanzados por los docentes de Enseñanza Media en la evaluación de esta CC, tal como se muestra en la tabla 49, los docentes de 9 establecimientos de Enseñanza Media evaluados presentan una suma total de sus porcentajes de 838, lo que establece una media del 93,1%, presentando una tendencia de 97%, en sus porcentajes.

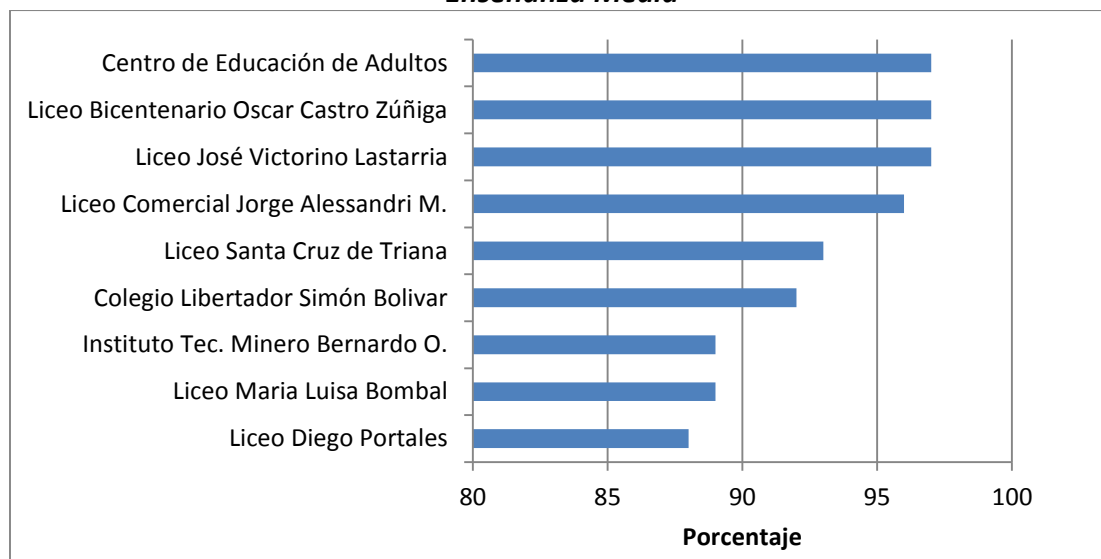
Tabla 49: Estadística y descripción de Relaciones Interpersonales, Enseñanza Media

Enseñanza Media	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Relaciones Interpersonales	9	88	97	97	838	93,1

Fuente: Elaboración Propia.

Continuando con el análisis y de acuerdo con los porcentajes de logro que alcanzaron en promedio los docentes en los distintos niveles, como muestra el gráfico 44, es posible establecer que no hubo grupos docentes de estos establecimientos en nivel destacado. Además, el gráfico se divide prácticamente en dos niveles, representados por un 66,7% de competentes, que corresponde a los resultados obtenidos por los docentes de 6 instituciones educativas, y un 33,3% que corresponde a la evaluación promedio alcanzada por los docentes de 3 instituciones de los 9 establecimientos evaluados, que representan al nivel básico.

Gráfico 44: Evaluación competencia conductual Relaciones Interpersonales, en Docentes de Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

- **Resultado evaluación competencia conductual Trabajo en Equipo**

Se define el Trabajo en Equipo tanto para los docentes de Enseñanza Básica como de Enseñanza Media de la siguiente forma: como la capacidad para trabajar efectiva e interrelacionadamente, con el fin de alcanzar los objetivos de la organización escolar.

De acuerdo al análisis estadístico de los resultados obtenidos por los docentes de Enseñanza Básica en esta CC, se muestra en la tabla 50 que los docentes de los 31 establecimientos evaluados presentan una suma total de sus porcentajes de 2861, lo que establece una media de 92,2%, presentando una tendencia de 97% en sus porcentajes.

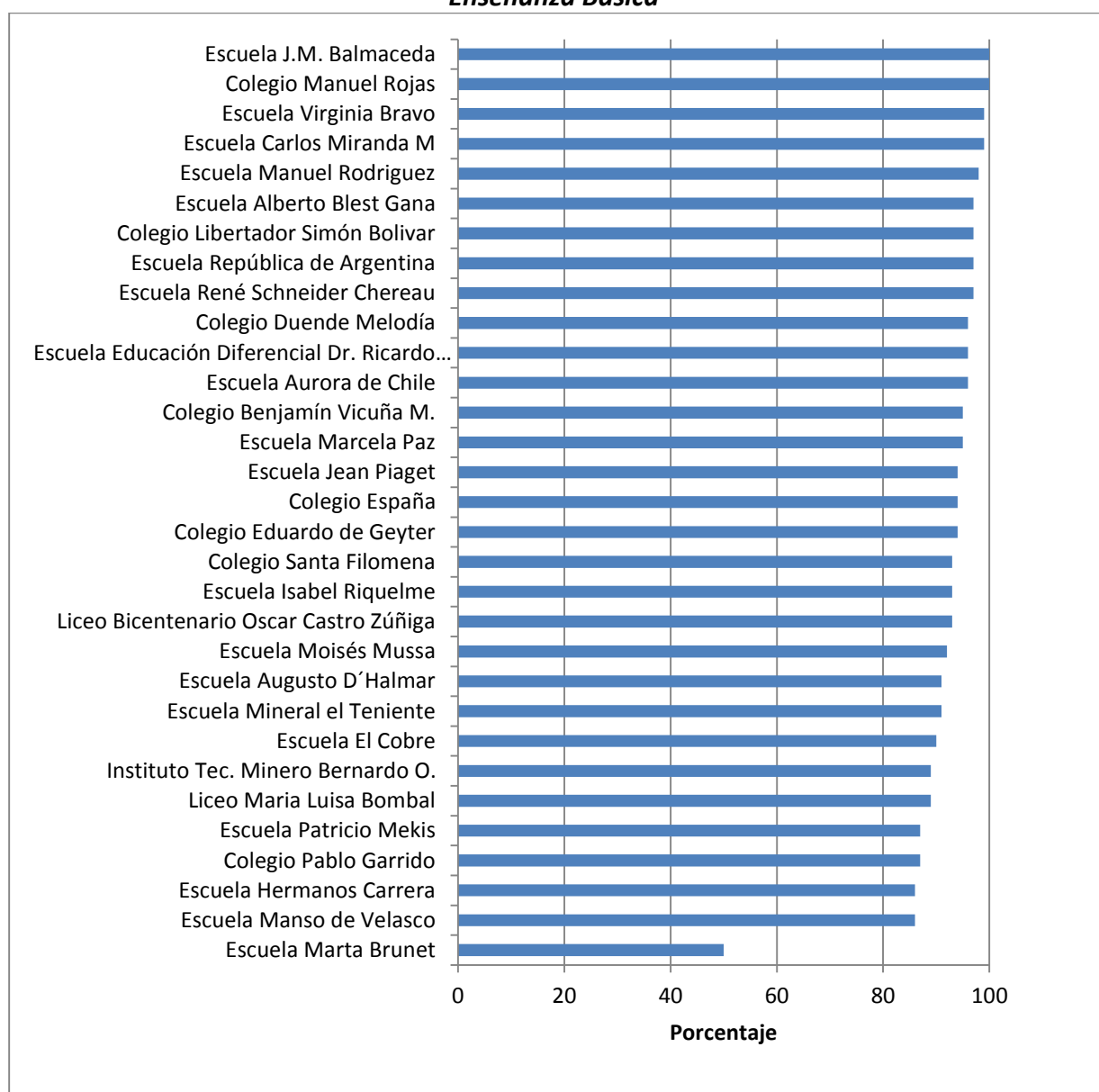
Tabla 50: Estadística y descripción de Trabajo en Equipo, Enseñanza Básica

Enseñanza Básica	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Trabajo en equipo	31	50	100	97	2861	89

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con el análisis de resultados y al interpretar el gráfico 45 es posible establecer que los docentes pertenecientes a dos instituciones educativas de Enseñanza Básica, lograron promediar en la evaluación de esta CC porcentajes de logros que permitieron ubicar a sus establecimientos en nivel destacado, que corresponden al 6,4% del total, destacando que estas instituciones obtuvieron un porcentaje de logro de 100%. El 70,9% de los establecimientos restantes muestran a sus docentes con resultados en sus evaluaciones que corresponden al nivel de competentes, mientras que el 19,3% de estas instituciones educativas presentan a sus docentes con resultados de nivel básico; existiendo solo una institución cuyos docentes fueron evaluados con nivel insatisfactorio, representado por el 3,2% del total de instituciones evaluadas.

Gráfico 45: Evaluación de competencia conductual Trabajo en Equipo, en Docentes de Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación de esta CC por los docentes que trabajan en establecimientos de Enseñanza Media, se muestra en la tabla 51 un análisis estadístico, donde se describe que los docentes pertenecientes a los 9 establecimientos evaluados presentan una suma total de sus porcentajes de 692, lo que establece una media de 76,8%, presentando una tendencia de 89% en sus porcentajes.

Tabla 51: Estadística y descripción de Trabajo en Equipo, Enseñanza Media

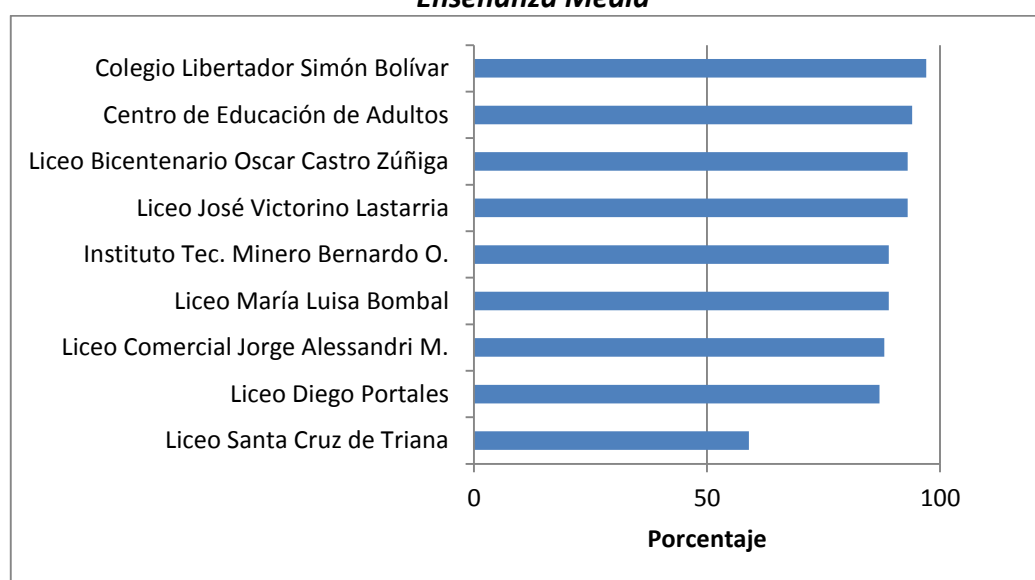
Enseñanza Media	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Trabajo en equipo	9	59	97	89	692	76,8

Fuente: Elaboración Propia.

Al observar el gráfico 46 que describe la clasificación de los 9 establecimientos de acuerdo al porcentaje de logro alcanzado por los docentes en la evaluación de la CC Trabajo en Equipo, es posible establecer que no hay establecimientos que se encuentren en el nivel destacado. Además, es posible determinar en relación a la información graficada, que en general los docentes son evaluados con porcentajes más bajos, comparativamente con los porcentajes de logro alcanzados por ellos en la evaluación de otras CC. Un solo grupo de docentes, de los 9 establecimientos evaluados obtienen resultados que sitúan al establecimiento en nivel insatisfactorio, representado por el 11,1%.

En relación a la evaluación obtenida por los demás docentes, sus evaluaciones promedio permitieron ubicar a 4 establecimientos en nivel básico, es decir, un 44,4% del total, situación que se repite para el caso de los establecimientos en nivel competente, quienes también representan un 44,4% del total.

Gráfico 46: Evaluación competencia conductual Trabajo en Equipo, en Docentes de Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

A continuación se presenta una tabla resumen, donde se expresan los resultados obtenidos en la evaluación de las competencias conductuales de docentes que trabajan en establecimientos de Enseñanza Básica. Cada número expresado representa la cantidad de instituciones que lograron tal categoría, y el porcentaje expresa la media alcanzada por las instituciones.

Entonces es posible ver en la tabla 52, que la gran mayoría de los docentes alcanzaron evaluaciones que permitieron que sus establecimientos se ubiquen en la categoría de competente entre un 93% y 95% lo que establece que su desempeño es adecuado, y que cumplen con lo requerido para ejercer su función ajustándose a los estándares del establecimiento. Solo una institución se encuentra en el nivel insatisfactorio en la CC Trabajo en Equipo; respecto a la distribución de los demás establecimientos, éstos se encuentran en básico y competente no presentando porcentajes en la categoría de destacado.

Tabla 52: Resumen de evaluación de competencias conductuales en Docentes de Enseñanza Básica

Docentes CC Enseñanza Básica	Categorías			
	Insatisfactorio 0-59%	Básico 60- 89%	Competente 90-99%	Destacado 100%
Liderazgo Pedagógico	-	6 80,83%	21 94,23%	2 100%
Relaciones Interpersonales	-	5 87,8%	25 94,16%	1 100%
Trabajo en Equipo	1 50%	6 87,33%	22 94,86%	2 100%

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación y a igual que en el caso anterior, se utiliza una tabla resumen donde se expresan los resultados alcanzados en la evaluación de las competencias conductuales por los docentes de Enseñanza Media. Cada número expresado representa la cantidad de instituciones que lograron tal categoría y el porcentaje expresa la media alcanzada por las instituciones.

De acuerdo a lo descrito en la tabla 53, es posible determinar que la gran mayoría de los establecimientos se encuentran en la categoría de competente sobre el 94% lo que establece un buen desempeño de sus docentes, acorde a lo requerido para ejercer su función.

Solo una institución se encuentra en el nivel insatisfactorio en la CC Trabajo en Equipo al igual que en la Enseñanza Básica; respecto a la distribución de los demás establecimientos, éstos se encuentran en básico y competente presentando porcentajes positivos en la categoría de destacado, respecto a las CC Liderazgo Pedagógico y Trabajo en Equipo.

Tabla 53: Resumen de evaluación de competencias conductuales en Docentes de Enseñanza Media

Docentes CC Enseñanza Media	CATEGORÍAS			
	Insatisfactorio 0-59%	Básico 60- 89%	Competente 90-99%	Destacado 100%
Liderazgo Pedagógico	-	4 87,5%	4 93%	-
Relaciones Interpersonales	-	3 88,6%	6 95,3%	-
Trabajo en Equipo	1 59%	4 88,25%	4 94,25%	-

Fuente: Elaboración Propia.

4.1.3 Competencias conductuales, en Paradocentes y Asistentes de la educación

- Resultado evaluación competencia conductual Proactividad**

La Proactividad fue entendida por los paradocentes y asistentes de la educación como la capacidad de anticiparse a las situaciones teniendo la habilidad de realizar acciones autónomas de manera eficaz y eficiente.

En relación a la evaluación de esta CC, se muestra en la tabla 54 un análisis estadístico, donde es posible apreciar que del universo de paradocentes y asistentes de la educación de 36 establecimientos, el porcentaje mínimo obtenido en la evaluación es de 74%, y un máximo de 100% en esta competencia. La suma es de 3320, siendo la moda de 95% que establece la mayor frecuencia, y una media de 92,2%.

Tabla 54: Estadística y descripción de Proactividad

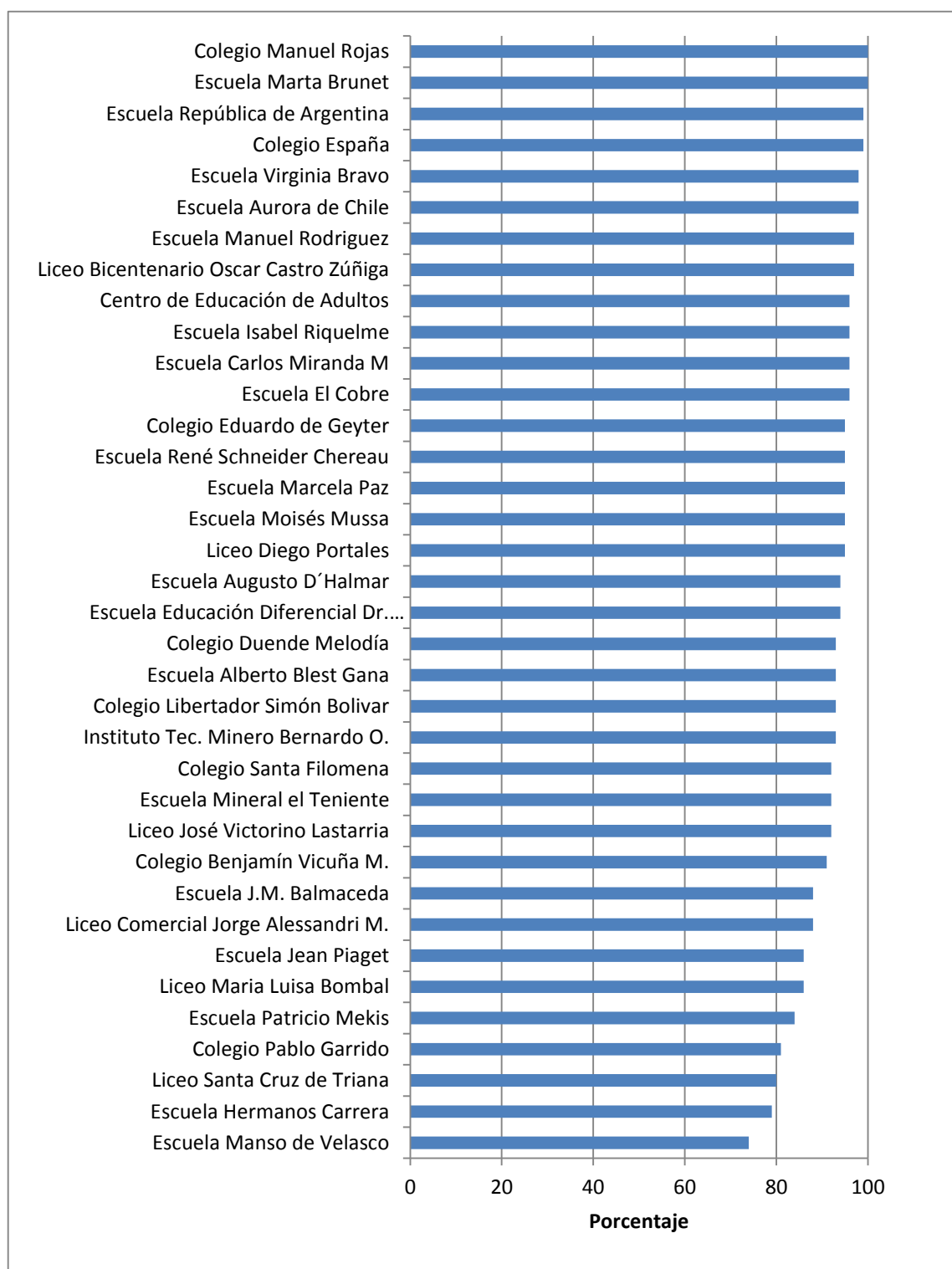
	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Proactividad	36	74	100	95	3320	92,22

Fuente: Elaboración Propia.

Analizando el gráfico 47 que muestra la evaluación promedio alcanzada por los paradocentes y asistentes de la educación que trabajan en los establecimientos municipales, es posible deducir que de los 36 establecimientos evaluados, 2 de ellos que representa el 5,5% lograron un nivel destacado en esta competencia; el 69,4% se encuentra en la categoría de competente ajustándose a los estándares del establecimiento.

Respecto de los 9 establecimientos restantes que conforman el 25% del total, sus paradocentes y asistentes de la educación obtuvieron evaluaciones promedio que clasificaron a sus establecimientos en nivel básico, lo que significa que cumplen de manera ocasional frente a las situaciones que se presentan en el establecimiento.

Gráfico 47: Evaluación competencia conductual Proactividad



Fuente: Elaboración propia.

- **Resultado evaluación competencia conductual Trabajo en Equipo**

Los paradocentes y asistentes de la educación entendieron el Trabajo en Equipo como la capacidad para trabajar efectiva e interrelacionadamente para alcanzar los objetivos de la organización escolar.

En relación a los resultados obtenidos por los paradocentes y asistentes de la educación en esta CC, se analiza primero de acuerdo a lo descrito en la tabla 55 donde se indica que el porcentaje mínimo obtenido por estos funcionarios de los 36 establecimientos evaluados fue de un 76%, con un máximo de 100%, destacando dos instituciones educativas. La suma total de porcentajes en la evaluación de Trabajo en Equipo, es de 3301, de la cual el 94% es la moda, siendo un porcentaje que se reitera en gran parte de los establecimientos, y un 91,69% que corresponde a la media de los porcentajes obtenidos por los paradocentes y asistentes de la educación.

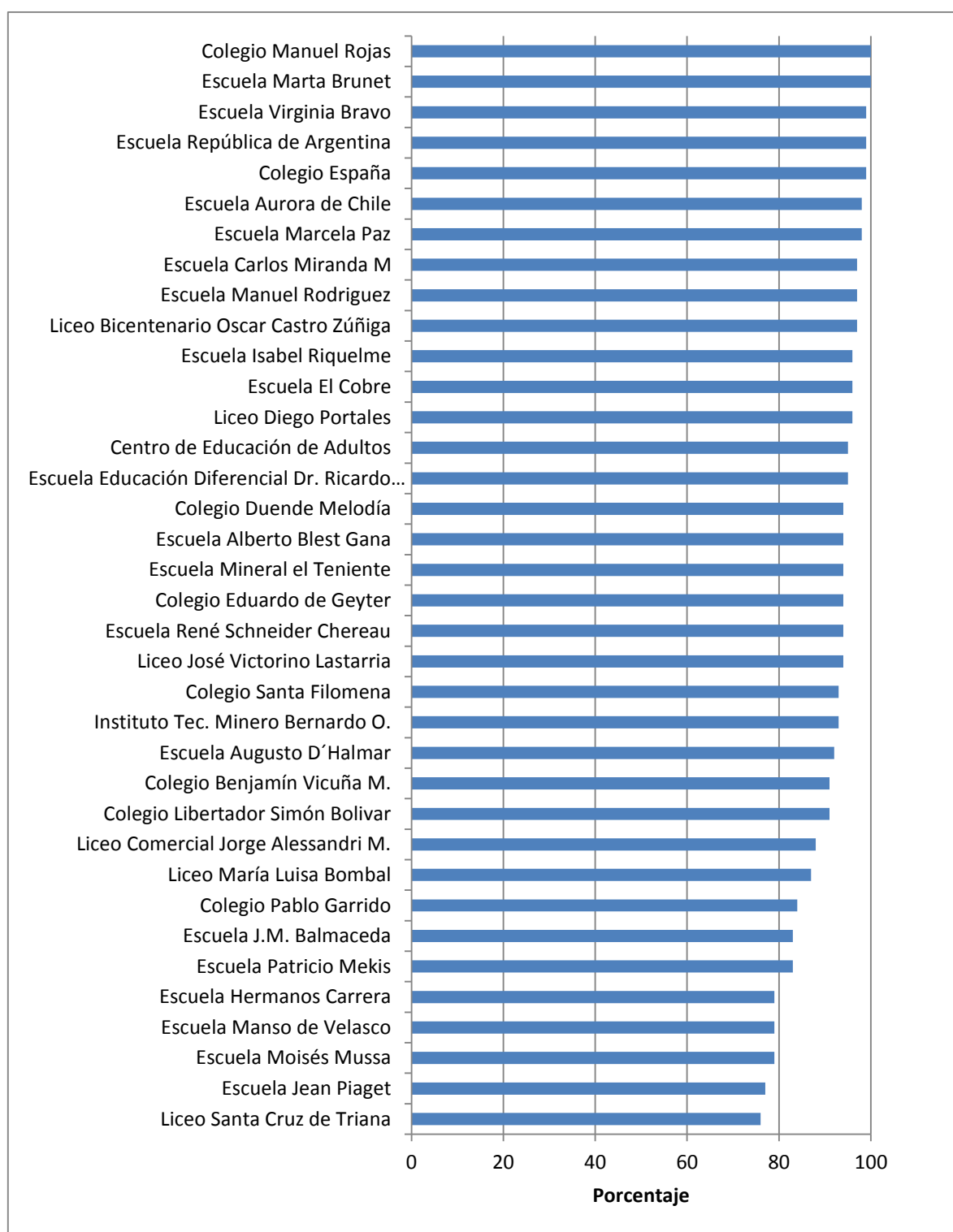
Tabla 55: Estadística y descripción de Trabajo en Equipo

	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Trabajo en equipo	36	76	100	94	3301	91,69

Fuente: Elaboración Propia.

Continuando con el análisis de resultados de esta CC, en el gráfico 48 se describe los niveles de logro alcanzados por los paradocentes y asistentes de la educación de cada uno de los 36 establecimientos, muestra a dos instituciones que lograron el 100%, lo que corresponde al 5,6% del total de establecimientos; las evaluaciones de los paradocentes y asistentes de la educación de un 63,8% de los establecimientos resultó ser de nivel competente, y el 25% restante que corresponde a 9 establecimientos educativos, de acuerdo al gráfico están en nivel básico según los criterios establecidos en el cuadro 11.

Gráfico 48: Evaluación competencia conductual Trabajo en Equipo



Fuente: Elaboración Propia.

- **Resultados evaluación competencia conductual Relaciones Interpersonales**

Las Relaciones Interpersonales fueron entendidas por los paradocentes y asistentes de la educación como la capacidad para relacionarse con estudiantes y adultos con respeto y cordialidad, comunicando sus opiniones en forma asertiva y oportuna, mediando conflictos para buscar consensos que consideren los distintos puntos de vista.

En relación a los resultados alcanzados por los paradocentes y asistentes de la educación en la evaluación de esta CC, se muestra en la tabla 56 un análisis estadístico de los logros obtenidos por ellos en los 35 establecimientos evaluados en total, donde el porcentaje mínimo expresado es de 78% y su máximo es de 100%. Al establecer la suma de sus porcentajes se obtiene el valor de 3230, lo que otorga una media de 92,28%, preponderando como moda el 90%.

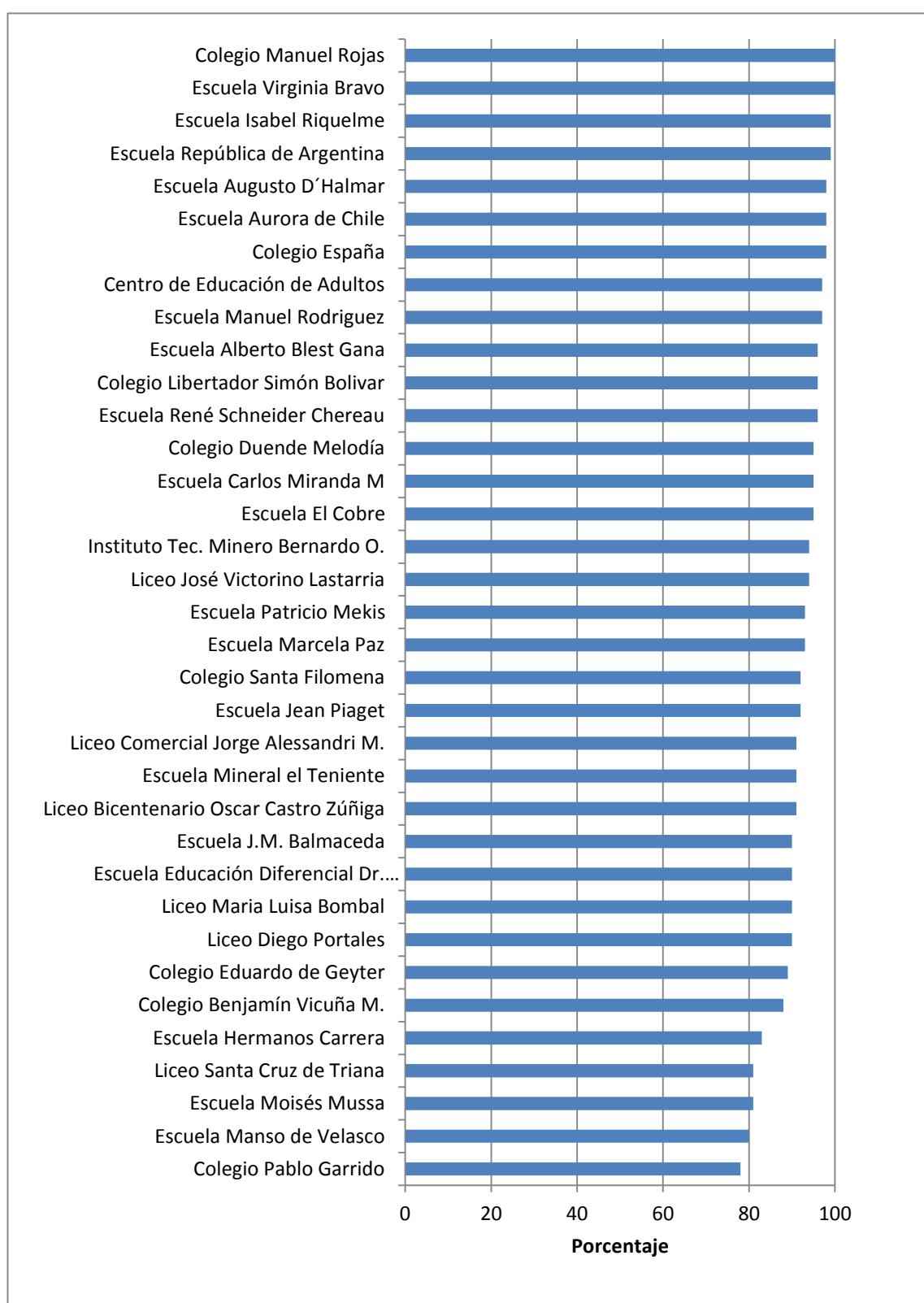
Tabla 56: Estadística y descripción de Relaciones Interpersonales

	Total de Establecimientos	Mínimo	Máximo	Moda	Suma	Media
Relaciones Interpersonales	35	78	100	90	3230	92,28

Fuente: Elaboración Propia.

Analizando los resultados logrados por los paradocentes y asistentes de la educación en el gráfico 49, se puede observar que el promedio de sus evaluaciones permitió que dos establecimientos que corresponden al 5,7% se sitúen en el nivel destacado en la CC Relaciones Interpersonales. Sin embargo, el nivel preponderante fue el competente representado por un 74% del total de establecimientos educacionales, de igual forma es posible determinar que el 20% restante de establecimientos y de acuerdo al porcentaje de logro obtenido en promedio por los evaluados, fueron ubicados en la categoría de básicos lo que equivale a 7 establecimientos.

Gráfico 49: Evaluación competencia conductual Relaciones Interpersonales



Fuente: Elaboración Propia.

- **Resultados evaluación competencia conductual Comunicación Efectiva**

La Comunicación Efectiva es entendida por los paradocentes y asistentes de la comunicación como la capacidad para escuchar, comunicar ideas, verificar la comprensión de lo comunicado y conseguir resultados de las conversaciones realizadas.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta evaluación, se muestra en la tabla 57 un análisis estadístico, que expresa el logro obtenido por los paradocentes y asistentes de la educación de 34 establecimientos que participaron de ella, donde el mínimo se encuentra representado por un 72% y el máximo por un 100%. La suma de porcentajes de todos los participantes de la evaluación es de 3169, lo que permite establecer una media de 93,20% y una moda de 98%, siendo este último porcentaje el más reiterado en las evaluaciones.

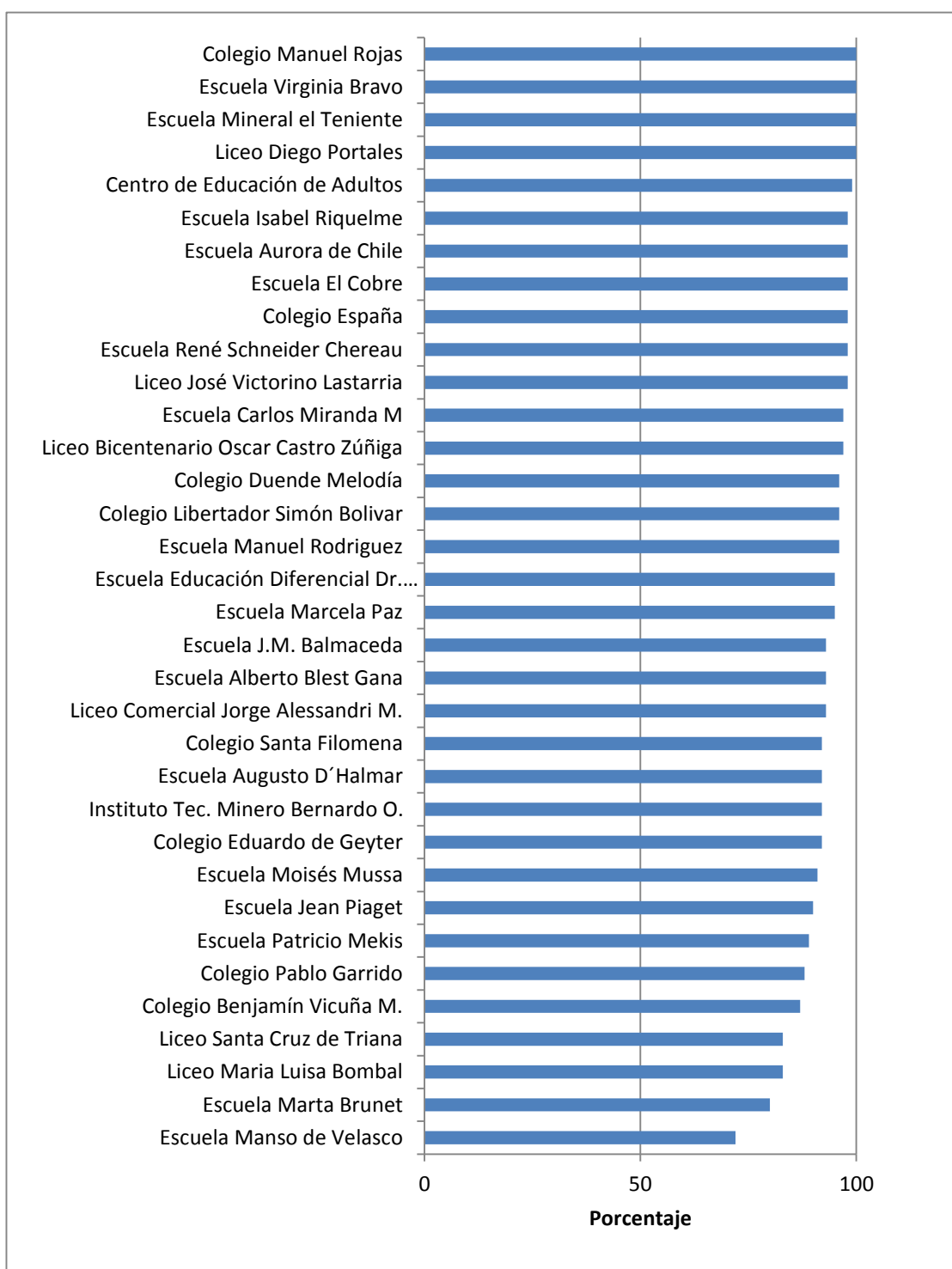
Tabla 57: Estadística y descripción de Comunicación Efectiva

<i>Paradocentes y Asistentes de la Educación</i>	<i>Total de Establecimientos</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Moda</i>	<i>Suma</i>	<i>Media</i>
Comunicación Efectiva	34	72	100	98	3169	93,20

Fuente: Elaboración Propia.

Prosiguiendo con el análisis de los resultados obtenidos por los paradocentes y asistentes de la educación en la evaluación de esta CC, se describe en el gráfico 50 la clasificación alcanzada por cada establecimiento en relación al promedio obtenido por los evaluados. En este sentido es posible observar que 4 establecimientos correspondientes al 11,8% se encuentra en nivel destacado, en tanto el 70,6% correspondiente a 24 establecimientos educacionales están en nivel competente que resulta ser el preponderante, y finalmente un 17,6% de los establecimientos evaluados se ubicó en el nivel básico.

Gráfico 50: Evaluación competencia conductual Comunicación Efectiva



Fuente: Elaboración Propia.

A continuación se presenta una tabla resumen, donde se expresan los resultados obtenidos en la evaluación de las competencias conductuales de paradocentes y asistentes de la educación. Cada número expresado representa la cantidad de instituciones que lograron tal categoría, y el porcentaje expresa la media alcanzada por las instituciones.

La tabla 58 expresa los porcentajes promedios obtenidos por los Paradocentes y Asistentes de la Educación en cada una de las competencias conductuales evaluadas. Es posible ver que la gran mayoría de los establecimientos se encuentran en la categoría de competente, entre 94 y 95% lo que establece que su desempeño es adecuado y que cumplen con lo requerido para ejercer su función ajustándose a los estándares del establecimiento. Cabe destacar que ninguna institución obtuvo una evaluación insatisfactoria en algunas de las CC; respecto a la distribución de los demás establecimientos, éstos se encuentran en nivel básico y en menor número en nivel destacado, siendo la CC Comunicación Efectiva la que presenta mayor número de establecimientos con nivel de logro destacado, situación representada por 4 establecimientos.

Tabla 58: Resumen de evaluación de competencias conductuales de Paradocentes y Asistentes de la Educación

Paradocentes y Asistentes de la educación	CATEGORÍAS			
	Insatisfactorio 0-59%	Básico 60- 89%	Competente 90-99%	Destacado 100%
Proactividad	-	9 82,8%	25 94,96%	2 100%
Trabajo en equipo	-	10 81,5%	24 95,25%	2 100%
Relaciones Interpersonales	-	7 82,85%	26 94,32%	2 100%
Comunicación Efectiva	-	7 83,14%	23 95,08%	4 100%

Fuente: Elaboración Propia.

4.2 Competencias Conductuales y Competencias Funcionales de los Docentes, respecto del puntaje promedio SIMCE 2° Básico

Al analizar esta información presentada en la tabla 59 es posible establecer que las CF promedio de los docentes obtuvieron una media de 87,07%, encontrándose 11 de los 27 establecimientos evaluados sobre el 90%, lo que corresponde a un 40,7% del total. Por otra parte los promedios logrados por los docentes en las CC alcanzaron una media de 91,49%, siendo importante destacar que 18 de los 27 establecimientos evaluados logra ubicarse sobre el 90%, lo que corresponde a un 66,6% del total.

También es posible determinar que el promedio SIMCE de 2° año básico de las 27 instituciones de Enseñanza Básica es de 231,7 puntos, destacando 6 establecimientos que corresponden al 22.2% del total que presentan un promedio superior a la media nacional (250 puntos), siendo necesario además establecer que 21 establecimientos no alcanzan esta media y que corresponden al 77,7% del total de instituciones educativas.

En términos de buscar una correlación, es posible establecer que a mayor porcentaje en las competencias conductuales de los docentes mayor es el promedio de puntaje SIMCE logrado por los estudiantes, teniendo una mayor incidencia que las competencias funcionales.

Tabla 59: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y medición SIMCE 2° básico

N°	Establecimientos Municipales De Rancagua	% Competencia Funcional	% Competencia Conductual	Puntaje SIMCE 2° Básico
1	Instituto Tecnológico Minero Bernardo O'Higgins	71,61	92,33	233
2	Escuela Municipal Virginia Bravo	96,93	98,56	262
3	Escuela Municipal Rene Schneider Chereau	91,07	95,83	228
4	Escuela Municipal Patricio Mekis	81,8	83,35	210
5	Escuela Municipal Moisés Mussa	91,48	87,24	246
6	Escuela Municipal Mineral El Teniente	95,07	92,59	261
7	Escuela Municipal Marta Brunet	89,58	81,88	177
8	Escuela Municipal Marcela Paz	84,92	93,27	258
9	Escuela Municipal Manuel Rodríguez	75,52	88,38	219
10	Escuela Municipal Manso De Velasco	86,72	82,6	211
11	Escuela Municipal Jean Piaget	92,92	89,89	219
12	Escuela Municipal J.M. Balmaceda	86,43	94,73	234
13	Escuela Municipal Isabel Riquelme	91,79	95,66	242
14	Escuela Municipal Hermanos Carrera	75,17	82,97	201
15	Escuela Municipal El Cobre	75,43	92,1	229
16	Escuela Municipal Carlos Miranda	94,58	93,8	243
17	Escuela Municipal Augusto D Halmar	85,2	86,49	231
18	Escuela Municipal Alberto Blest Gana	75,29	94,19	232
19	Colegio Santa Filomena	85,07	91,92	217
20	Colegio República Argentina	94,33	96,64	274
21	Colegio Pablo Garrido	86,95	86,17	241
22	Colegio Municipal Eduardo De Geyter	83,73	94,27	211
23	Colegio Manuel Rojas	93	94	212
24	Colegio Libertador Simón Bolívar	94,57	95,14	226
25	Colegio España	88,79	97,03	263
26	Colegio Benjamín Vicuña Mackenna	86,95	92,4	201
27	Colegio Aurora De Chile	96,07	96,88	275

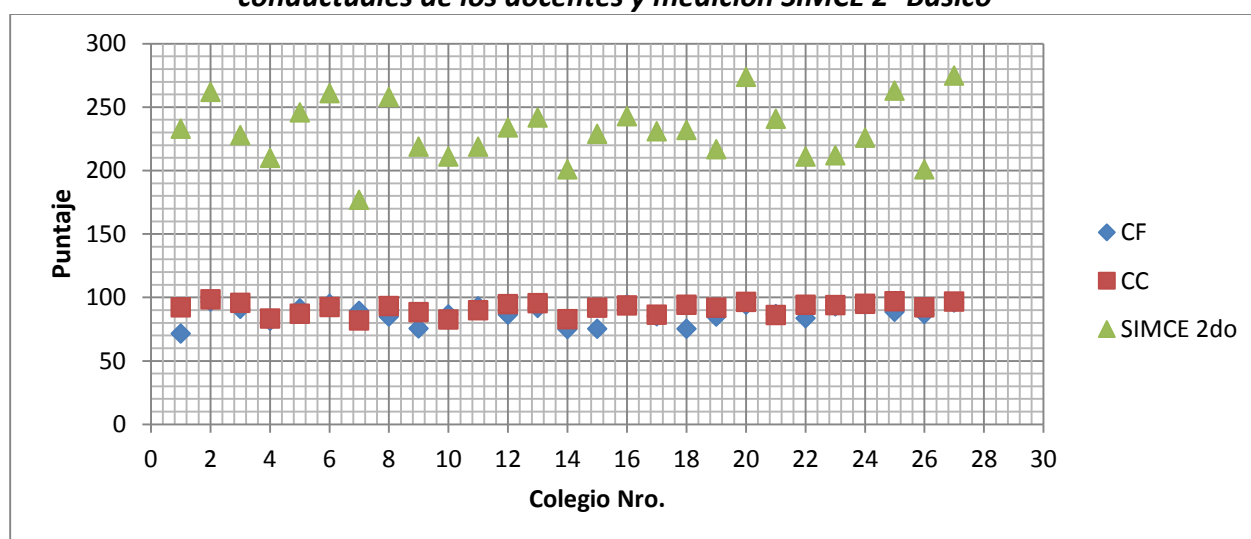
Fuente: Plataforma Estratégica y Agencia de Calidad (2014).

En el gráfico 51 se observa que los promedios de las CF de los docentes de 2° Básico presentan una correlación de intensidad moderada respecto del resultado SIMCE, no así el promedio logrado en las CC por los docentes, que muestran una correlación moderada-alta. En el gráfico es posible establecer además que si ambas competencias tienen altos logros, mayor es el impacto en los resultados SIMCE, como se observa en la gráfica del establecimiento N°20 (República Argentina) que presenta un promedio de 94,33% en CF y de

96,66% en las CC, alcanzando esta institución educativa uno de los promedios más altos de SIMCE, de 274 puntos.

De la misma forma se puede leer en la gráfica que el promedio de CF 89,58% y de 81,88% de CC del establecimiento N° 7 (Marta Brunet) presenta el resultado más bajo en SIMCE que corresponde a 177 puntos, dejando en evidencia que a mayor CC de los docentes mayor resultado SIMCE y a menor CC de los docentes menor resultado SIMCE; en general al analizar las gráficas las variaciones del resultado SIMCE se explican moderadamente con las variaciones en las competencias funcionales y de mayor forma con las de las competencias conductuales.

Gráfico 51: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y medición SIMCE 2° Básico



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 60 se muestra en forma comparativa la correlación positiva encontrada entre las variables: CC y CF versus los resultados SIMCE 2° Básico, mostrando que la correlación es un 60% mayor con las CC que la que se obtiene con las CF.

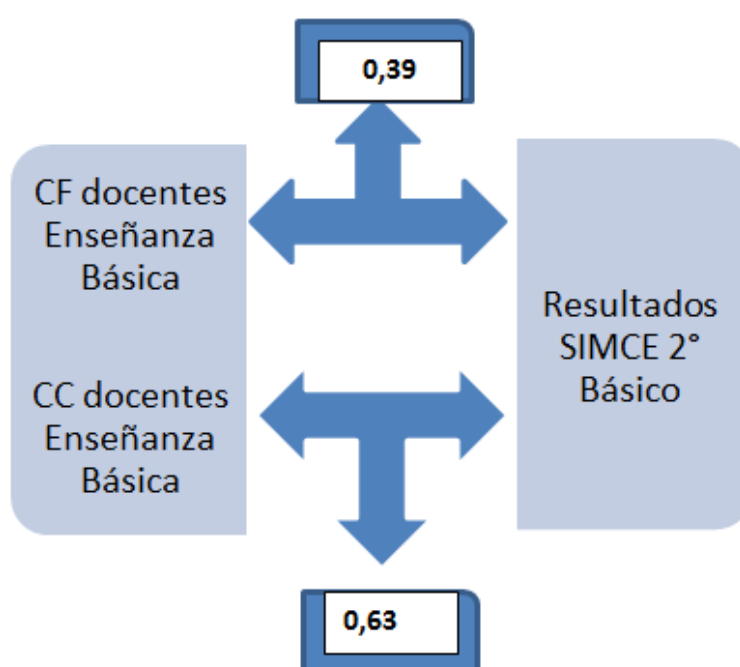
Tabla 60: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función Competencias Funcionales y Competencias Conductuales

<i>Estadísticas de la regresión</i>	<i>CF</i>	<i>CC</i>
Coeficiente de correlación múltiple	0,39296753	0,630724628
Coeficiente de determinación R ²	0,15442348	0,397813556
R ² ajustado	0,12060042	0,373726098
Error típico	22,3960591	18,89994913
Observaciones	27	27

Fuente: Elaboración Propia.

A modo de resumen se presenta en el esquema los valores de correlación positiva encontrada entre las variables, dejando de manifiesto que el resultado SIMCE 2° básico se correlaciona en mayor intensidad (0,63) con las CC de los docentes.

Esquema 28: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado SIMCE 2° Básico



Fuente: Elaboración Propia.

4.3 Competencias Conductuales y Competencias Funcionales de los Docentes, respecto del puntaje promedio SIMCE 4° básico

Al analizar esta información contenida en la tabla 61, es posible establecer que los promedios de las CF de los docentes poseen una media de 87,07%, encontrándose 11 de los 27 establecimientos evaluados donde sus docentes alcanzan en promedio porcentajes de logro sobre el 90%, lo que corresponde a un 40,7% del total. Por otra parte lo que se observa en relación a los promedios de las CC de los docentes es diferente, ya que poseen una media de un 91,49%, encontrándose además a 18 de los 27 establecimientos evaluados con porcentajes sobre el 90%, lo que corresponden al 66,6% del total.

En relación al promedio SIMCE de 4° año básico de las 27 instituciones de Enseñanza Básica se puede determinar que es de 236,7 puntos, destacando 7 establecimientos que corresponden al 25,92% del total, con un promedio superior a la media nacional (250 puntos), y un total de 20 establecimientos que corresponden a 74,07% que no alcanza esta media.

Al buscar una correlación entre las CC y las CF versus resultados en la medición SIMCE, es posible observar que a mayor porcentaje en ambas competencias, mayor es el promedio SIMCE, sin embargo, tiene una mayor incidencia con las CC.

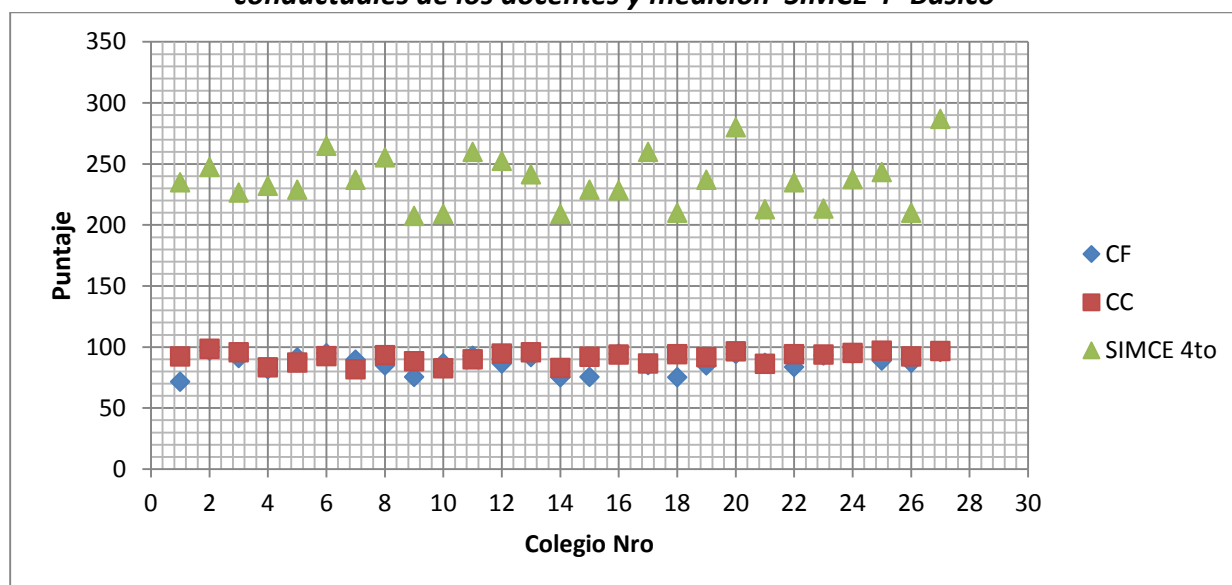
Tabla 61: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y medición SIMCE 4° Básico

N°	Establecimientos Municipales de Rancagua	% competencia funcional	% Competencia Conductual	Puntaje SIMCE 4° Básico
1	Instituto Tecnológico Minero Bernardo O'Higgins	71,61	92,33	235
2	Escuela Municipal Virginia Bravo	96,93	98,56	247,5
3	Escuela Municipal Rene Schneider Chereau	91,07	95,83	226,5
4	Escuela Municipal Patricio Mekis	81,8	83,35	232
5	Escuela Municipal Moisés Mussa	91,48	87,24	229
6	Escuela Municipal Mineral El Teniente	95,07	92,59	265
7	Escuela Municipal Marta Brunet	89,58	81,88	237
8	Escuela Municipal Marcela Paz	84,92	93,27	255,5
9	Escuela Municipal Manuel Rodríguez	75,52	88,38	207,5
10	Escuela Municipal Manso De Velasco	86,72	82,6	209
11	Escuela Municipal Jean Piaget	92,92	89,89	260
12	Escuela Municipal J.M. Balmaceda	86,43	94,73	252,5
13	Escuela Municipal Isabel Riquelme	91,79	95,66	241,5
14	Escuela Municipal Hermanos Carrera	75,17	82,97	209
15	Escuela Municipal El Cobre	75,43	92,1	229
16	Escuela Municipal Carlos Miranda	94,58	93,8	228,5
17	Escuela Municipal Augusto D Halmar	85,2	86,49	260
18	Escuela Municipal Alberto Blest Gana	75,29	94,19	210
19	Colegio Santa Filomena	85,07	91,92	237
20	Colegio República Argentina	94,33	96,64	280
21	Colegio Pablo Garrido	86,95	86,17	213
22	Colegio Municipal Eduardo De Geyter	83,73	94,27	235
23	Colegio Manuel Rojas	93	94	213,5
24	Colegio Libertador Simón Bolívar	94,57	95,14	237,5
25	Colegio España	88,79	97,03	243,5
26	Colegio Benjamín Vicuña Mackenna	86,95	92,4	210
27	Colegio Aurora De Chile	96,07	96,88	287

Fuente: Plataforma EDI, Consultora de Gestión Estratégica y Agencia de Calidad (2014).

En el gráfico 52 se muestran los porcentajes de logro obtenidos en promedio por los docentes que realizan clases en 4° Básico, evaluados tanto en las CF como las CC de los establecimientos de Enseñanza Básica, pudiendo observarse una correlación de intensidad moderada entre estas variables respecto del resultado SIMCE 4° Básico, sin embargo, la tendencia es presentar mayor correlación de las CF de los docentes con el resultado SIMCE como se muestra en la gráfica del establecimiento N° 27 (Aurora de Chile) que tiene un puntaje SIMCE de 287 y un porcentaje de CF de 96,7%. En general ambas competencias explican moderadamente las variaciones del resultado SIMCE.

Gráfico 52: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y medición SIMCE 4° Básico



Fuente: Elaboración Propia.

Continuando con el análisis de resultados en la tabla 62 se muestra en forma comparativa la correlación positiva encontrada entre las variables: CF y CC versus los resultados SIMCE 4° Básico, en este sentido, al analizar los coeficientes de correlación encontrados en ambas se muestra que la correlación es un 25% mayor con las CF que la observada con las CC.

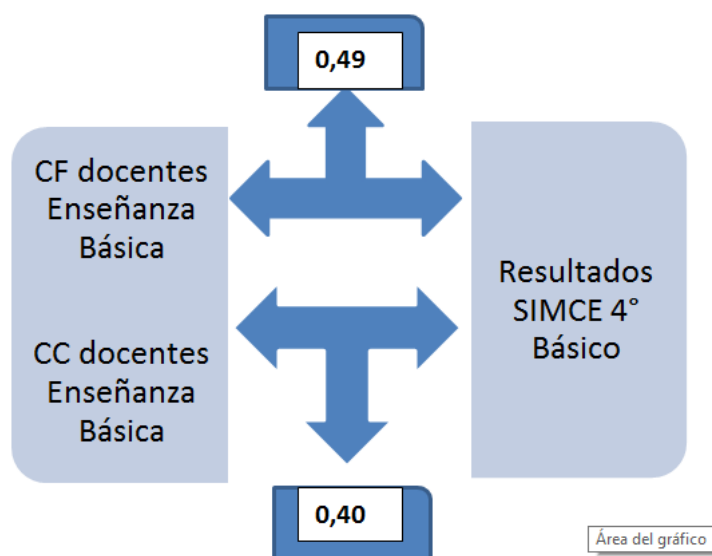
Tabla 62: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función de Competencias Funcionales y Competencias Conductuales

Estadísticas de la regresión	Competencia funcional	Competencia conductual
Coeficiente de correlación múltiple	0,49718894	0,408569155
Coeficiente de determinación R^2	0,24719684	0,166928755
R^2 ajustado	0,21708472	0,133605905
Error típico	19,2547241	20,25525232
Observaciones	27	27

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación y a modo de resumen se presenta en el esquema la correlación positiva encontrada entre las variables CF y CC versus los resultados SIMCE 4° Básico, pudiendo evidenciarse que es mayor (0,49) entre las CF de los docentes y el resultado SIMCE de los estudiantes de 4° básico.

Esquema 29: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado SIMCE 4° Básico



Fuente: Elaboración Propia.

4.4 Competencias Conductuales y Competencias Funcionales de los Docentes, respecto del puntaje promedio SIMCE 8° básico

Al analizar la información contenida en la tabla 63, es posible establecer que los porcentajes de logro obtenidos en promedio por los docentes en las CF, poseen una media de 86,85% encontrándose 11 de los 26 establecimientos evaluados sobre el 90%, lo que corresponde a un 42,30% del total de instituciones educativas. Además es posible determinar que las evaluaciones promedio de las CC de los docentes poseen una media de 91,58%, encontrándose además 17 de los 27 establecimientos evaluados sobre el 90% de logro, lo que corresponden al 65,38% del total de establecimientos.

En relación al promedio SIMCE de 8° año básico de las 26 instituciones de Enseñanza Básica es posible determinar que corresponde a 223 puntos, destacando además 6 establecimientos que corresponden al 23,07% del total, con un promedio superior a la media nacional (250 puntos), sin embargo, se puede evidenciar un total de 20 establecimientos que corresponden al 76,9 % de instituciones educativas que no alcanzan esta media.

Al buscar establecer una correlación entre las CC y CF de los docentes y los logros alcanzados por los estudiantes en la medición SIMCE, se puede observar de los datos de la tabla 63 que al aumentar los porcentajes de logro en las CF de los docentes, aumenta el puntaje SIMCE.

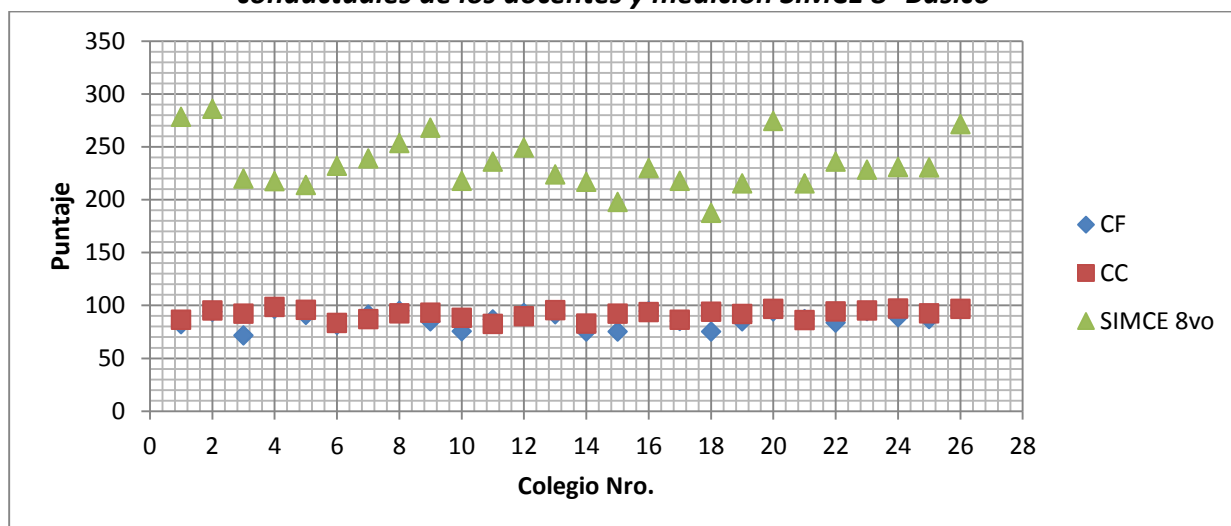
Tabla 63: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y medición SIMCE 8° básico

N°	Establecimientos Municipales de Rancagua	% Competencia Funcional	% Competencia Conductual	Puntaje SIMCE 8° Básico
1	Liceo María Luisa Bombal	82,15	86,38	278,5
2	Liceo Bicentenario Oscar Castro Zúñiga	94	95,2	286
3	Instituto Tecnológico Minero Bernardo O'Higgins	71,61	92,33	220
4	Escuela Municipal Virginia Bravo	96,93	98,56	217,5
5	Escuela Municipal Rene Schneider Chereau	91,07	95,83	214
6	Escuela Municipal Patricio Mekis	81,8	83,35	232
7	Escuela Municipal Moisés Mussa	91,48	87,24	239
8	Escuela Municipal Mineral El Teniente	95,07	92,59	253,5
9	Escuela Municipal Marcela Paz	84,92	93,27	268
10	Escuela Municipal Manuel Rodríguez	75,52	88,38	218
11	Escuela Municipal Manso De Velasco	86,72	82,6	236
12	Escuela Municipal Jean Piaget	92,92	89,89	249,5
13	Escuela Municipal Isabel Riquelme	91,79	95,66	224
14	Escuela Municipal Hermanos Carrera	75,17	82,97	217
15	Escuela Municipal El Cobre	75,43	92,1	198
16	Escuela Municipal Carlos Miranda	94,58	93,8	230
17	Escuela Municipal Augusto D Halmar	85,2	86,49	218
18	Escuela Municipal Alberto Blest Gana	75,29	94,19	187,5
19	Colegio Santa Filomena	85,07	91,92	215,5
20	Colegio República Argentina	94,33	96,64	274,5
21	Colegio Pablo Garrido	86,95	86,17	215,5
22	Colegio Municipal Eduardo De Geyter	83,73	94,27	236
23	Colegio Libertador Simón Bolívar	94,57	95,14	228,5
24	Colegio España	88,79	97,03	231
25	Colegio Benjamín Vicuña Mackenna	86,95	92,4	230,5
26	Colegio Aurora De Chile	96,07	96,88	271,5

Fuente: Plataforma Estratégica y Agencia de Calidad (2014).

En el gráfico 53 se muestran los promedios de logros obtenidos por los docentes que trabajan en 8° Básico en la evaluación de CF y CC, variables consideradas en la correlación con los resultados SIMCE de los alumnos de 8° Básico, observándose una correlación positiva de las CF de los docentes de intensidad moderada respecto del resultado SIMCE, no así las CC, que muestran una correlación positiva muy baja, así se puede leer en el gráfico el establecimiento N°18 (Alberto Blest Gana) que tiene uno de los porcentajes más bajos de CF un 75,29 % y alcanzan sus estudiantes de 8° Básico un resultado SIMCE de 187,5 puntos. De acuerdo al gráfico 53 las variaciones del resultado SIMCE se explican moderadamente con las variaciones en las CF y en menor grado con las de las variaciones de las CC.

Gráfico 53: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y medición SIMCE 8° Básico



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 64 se muestra en forma comparativa la correlación positiva encontrada entre las variables: CF y CC versus los resultados SIMCE 8° Básico, al analizar los coeficientes de correlación encontrados con ambas competencias, se muestra que la correlación es significativamente menor en un 77% con las CC, a diferencia de la encontrada con las CF.

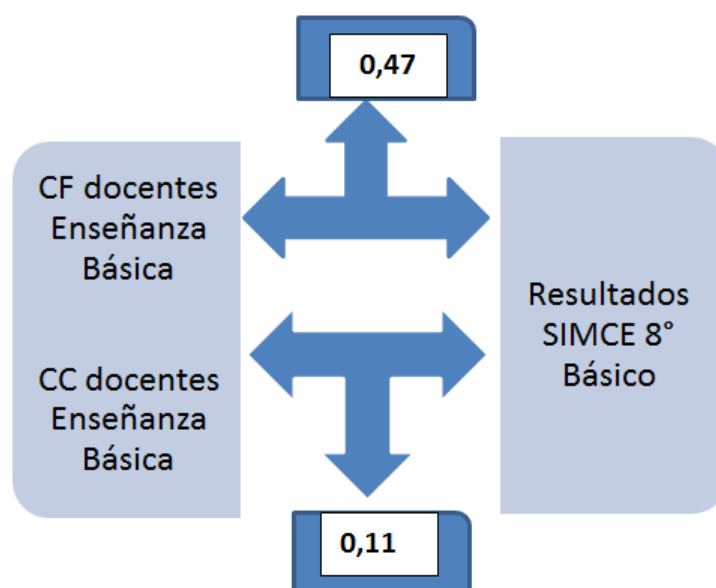
Tabla 64: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función de Competencias Funcionales y Competencias Conductuales

Estadísticas de la regresión	CF	CC
Coeficiente de correlación múltiple	0,479694239	0,11160055
Coeficiente de determinación R ²	0,230106562	0,012454683
R ² ajustado	0,198027669	-0,028693039
Error típico	22,31473496	25,27289197
Observaciones	26	26

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación en el esquema 30, la correlación positiva encontrada entre las variables CF y CC versus los resultados SIMCE 8° Básico, siendo significativamente mayor (0,47) la encontrada entre los CF de los docentes y los resultados obtenidos por los estudiantes de 8° básico en el SIMCE.

Esquema 30: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado SIMCE 8° Básico



Fuente: Elaboración Propia.

4.5 Competencias Conductuales y Competencias Funcionales de los Docentes, respecto del puntaje promedio SIMCE 2° medio

Al analizar esta información contenida en la tabla 65 es posible establecer que en los promedios de logros de las CF de los docentes se encontró una media de 85,56%, encontrándose 2 de los 8 establecimientos evaluados con logros sobre el 90%, los que corresponden a un 25% del total. En cambio en los promedios de la CC de los docentes se puede observar una media un poco más disminuida logrando un 89,13%; por otra parte, 5 de los 8 establecimientos evaluados que corresponden al 62,5%, consiguen evaluaciones que están sobre el 90%.

En relación al promedio SIMCE de 2° año Medio de las 8 instituciones de Enseñanza Media este correspondió a 223,6 puntos, siendo importante señalar que 2 establecimientos que representan al 25% del total alcanzan un promedio superior a la media nacional (250 puntos), sin embargo, es importante destacar que existe un 75% de los establecimientos cuyos estudiantes no alcanzan puntajes promedio que les permitan ubicarse sobre esta media.

Finalmente, al observar la tabla 65 es posible deducir que al aumentar los porcentajes de logro en las CF de los docentes se produce una mayor alza de los puntajes SIMCE de los estudiantes de 2° medio.

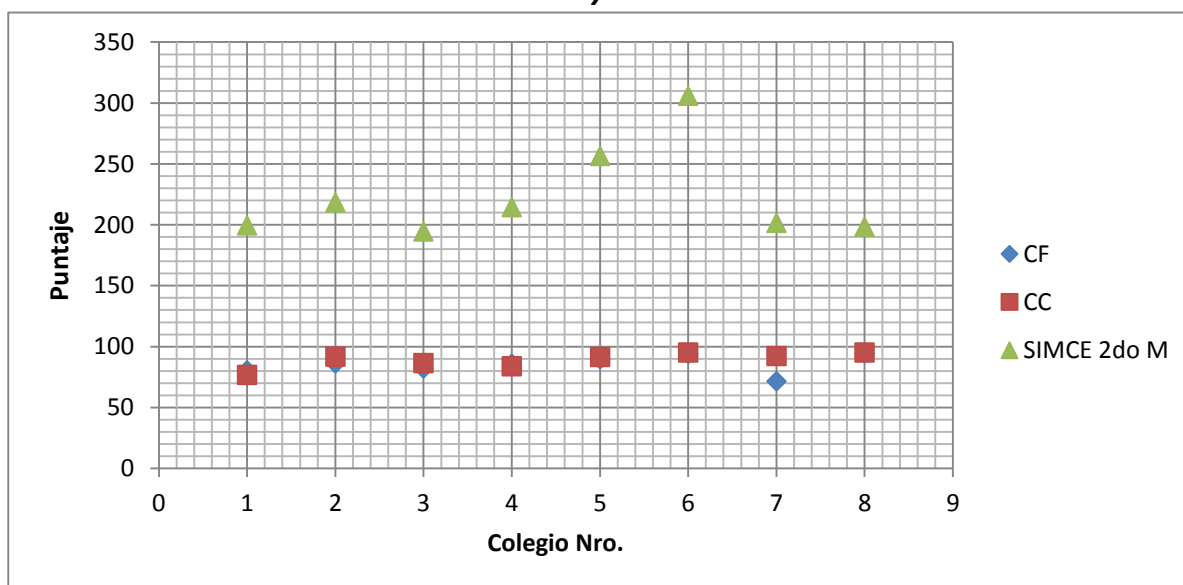
Tabla 65: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y medición SIMCE 2°Medio

N°	Establecimientos Municipales de Rancagua	% Competencia funcional	% competencia conductual	Puntaje SIMCE 2° Medio
1	Liceo Santa Cruz De Triana	80,46	76,88	199,5
2	Liceo Municipal José Victorino Lastarria	86,23	91,77	218,5
3	Liceo María Luisa Bombal	82,15	86,38	194,5
4	Liceo Comercial Jorge Alessandri R.	85,94	83,83	214,5
5	Liceo Comercial Diego Portales	89,58	91,56	256,5
6	Liceo Bicentenario Oscar Castro Zúñiga	94	95,2	306
7	Instituto Tecnológico Minero Bernardo O'Higgins	71,61	92,33	201,5
8	Colegio Libertador Simón Bolívar	94,57	95,14	198,5

Fuente: Plataforma Estratégica (2014).

Al continuar con este análisis, en el gráfico 54 se observan los porcentajes de logro promedio alcanzados en la evaluaciones por los docentes que atienden a los estudiantes de 2° Medio, versus resultados obtenidos en SIMCE por los estudiantes de estos cursos. Se observa que tanto las CF como las CC de los docentes presentan una correlación de intensidad moderada respecto del resultado SIMCE, sin embargo, la tendencia observada en el gráfico indican una correlación mayor de las CF con el puntaje SIMCE. En la mayoría de los establecimientos graficados existe poca diferencia en los porcentajes de logro alcanzados por los docentes en ambas competencias, siendo importante señalar la situación mostrada en la gráfica por el establecimiento N°7 (Instituto Tecnológico Minero) con un logro de 71,61% en las CF y un alto logro en las CC de un 92,33%, sin embargo el puntaje obtenido por los estudiantes en SIMCE es bajo, con un promedio de 201,5 puntos, es decir bajo el promedio nacional.

Gráfico 54: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y medición SIMCE 2° Medio



Fuente: Elaboración Propia

En la tabla 66 se puede observar de acuerdo a los coeficientes de correlación encontrados, que la correlación de variable resultado SIMCE con las CF es un 22% mayor que las obtenidas con las CC. En general, ambas competencias explican moderadamente las variaciones del resultado SIMCE, aunque las funcionales la explican un 22% más.

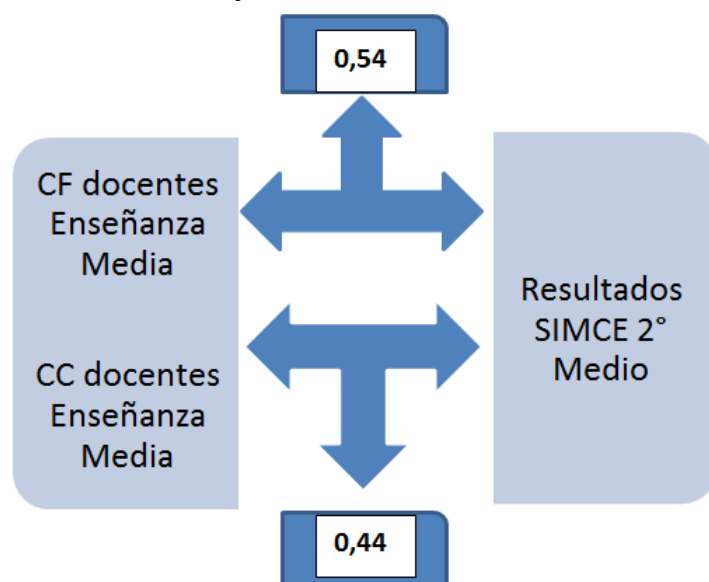
Tabla 66: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función de Competencias Funcionales y Competencias Conductuales

Estadísticas de la regresión	CF	CC
Coeficiente de correlación múltiple	0,54733589	0,44622883
Coeficiente de determinación R ²	0,29957658	0,19912017
R ² ajustado	0,18283934	0,06564019
Error típico	35,0555167	37,4851904
Observaciones	8	8

Fuente: Elaboración Propia

En el esquema 31 se resume la correlación positiva encontrada entre las variables CF y CC de los docentes y el puntaje SIMCE alcanzado por los estudiantes de 8° básico, siendo mayor la correlación obtenida entre las CF (0,54) y el puntaje SIMCE.

Esquema 31: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado SIMCE 2° Medio



Fuente: Elaboración Propia.

4.6 Resultados de medición de competencias funcionales, conductuales y evaluación de cobertura de Enseñanza Básica

Al analizar esta información en la tabla 67 es posible establecer que las CF promedio de los docentes poseen una media de 87,52%, encontrándose 10 de las 25 instituciones evaluadas sobre el 90% de logro, lo que corresponde a un 40% del total. Por otra parte, las CC promedio de los docentes poseen una media de 91,26%, siendo en este contexto importante

señalar que 16 de las 25 instituciones evaluadas presentan porcentajes de logro sobre el 60%, lo que corresponden al 64% del total.

Por otra parte, la evaluación de cobertura curricular de los 25 establecimientos de Enseñanza Básica evaluados posee una media de 59,12%, además de distinguir a 23 instituciones sobre el 50% de logro. Cabe destacar que todos los establecimientos se encuentran sobre 40% de logro, pero ninguno posee el 100% en cobertura.

Con el propósito de buscar una correlación entre las variables, es posible determinar que la evaluación de las CF de los docentes, que guardan relación con la implementación efectiva del currículum, cuyos logros fueron bastante altos se contradice con el bajo porcentaje alcanzado en las evaluaciones de cobertura curricular por los estudiantes.

Tabla 67: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y evaluación de Cobertura Curricular

N°	Establecimientos Municipales	% Competencias Funcionales	% Competencias Conductuales	% Cobertura Curricular
1	Escuela Municipal Virginia Bravo	96,93	98,56	65
2	Escuela Municipal Rene Schneider Chereau	91,07	95,83	51
3	Escuela Municipal Patricio Mekis	81,8	83,35	43
4	Escuela Municipal Moisés Mussa	91,48	87,24	65
5	Escuela Municipal Mineral El Teniente	95,07	92,59	56
6	Escuela Municipal Marta Brunet	89,58	81,88	58
7	Escuela Municipal Marcela Paz	84,92	93,27	58
8	Escuela Municipal Manuel Rodríguez	75,52	88,38	60
9	Escuela Municipal Manso De Velasco	86,72	82,6	53
10	Escuela Municipal Jean Piaget	92,92	89,89	55
11	Escuela Municipal J.M. Balmaceda	86,43	94,73	56
12	Escuela Municipal Isabel Riquelme	91,79	95,66	57
13	Escuela Municipal Hermanos Carrera	75,17	82,97	59
14	Escuela Municipal El Cobre	75,43	92,1	73
15	Escuela Municipal Carlos Miranda Miranda	94,58	93,8	44
16	Escuela Municipal Augusto D Halmar	85,2	86,49	66
17	Escuela Municipal Alberto Blest Gana	75,29	94,19	53
18	Colegio Santa Filomena	85,07	91,92	59
19	Colegio República Argentina	94,33	96,64	65
20	Colegio Pablo Garrido	86,95	86,17	59
21	Colegio Municipal Eduardo De Geyter	83,73	94,27	51
22	Colegio Manuel Rojas	93	94	60
23	Colegio España	88,79	97,03	93
24	Colegio Duende Melodía	99,68	95,78	58
25	Colegio Benjamín Vicuña Mackenna	86,95	92,4	61

Fuente: Plataforma Estratégica, (2014).

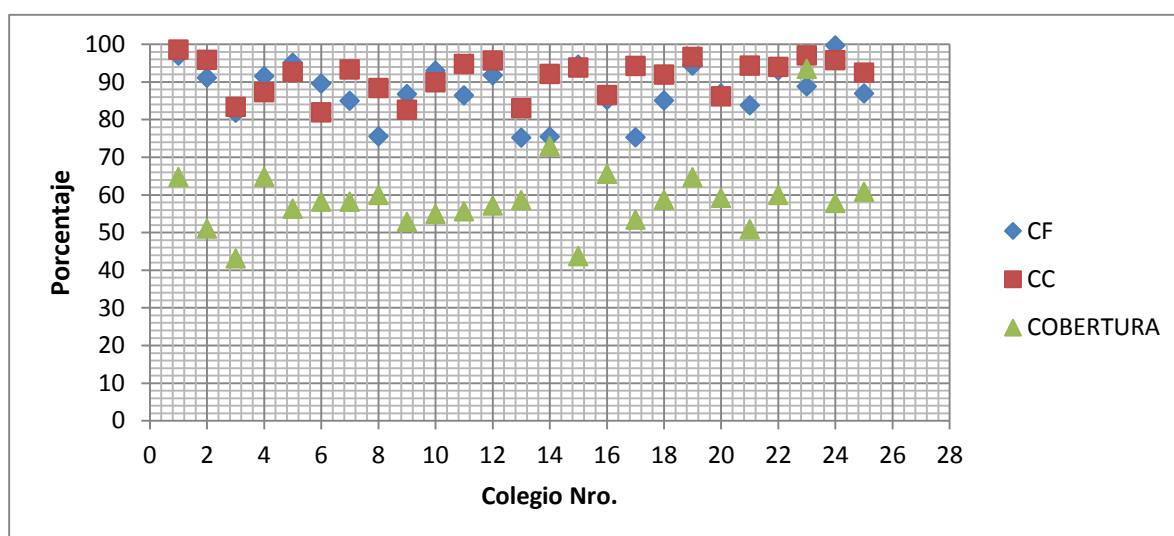
De acuerdo al gráfico 55 que describe la dispersión de resultados en cuanto a los logros que obtuvieron en promedio los docentes en la evaluación de CC por una parte y que presentan una correlación positiva de intensidad baja respecto del resultado en la medición de cobertura; y por otra grafica como las CF muestran una correlación positiva muy baja en relación a los resultados de la evaluación de cobertura obtenida por cada establecimiento.

Los datos que se encontraron y presentados en esta gráfica llaman la atención debido a que establecimientos como el N° 19 (República Argentina) que registran altas evaluaciones de sus docentes en ambas competencias, sus estudiantes alcanzan una baja cobertura

curricular que alcanza solo el 54% de logro, este establecimiento además y a igual que otros considerados en la gráfica, son establecimientos que registran resultados SIMCE sobre la media nacional, lo cual indica que se cumple con la implementación del currículum.

En general, las variaciones de la evaluación de cobertura se explican de forma baja con las CF de los docentes y muy baja con las CC de los docentes.

Gráfico 55: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

A continuación se presenta en la tabla 68, los coeficientes de correlación positivos encontrados, observando la correlación entre la variable del resultado de Cobertura Curricular alcanzado por los estudiantes de Enseñanza Básica y las CC y CF de sus profesores, se observa que es un 43% menor para las CF que la que se obtuvo con las CC de los docentes.

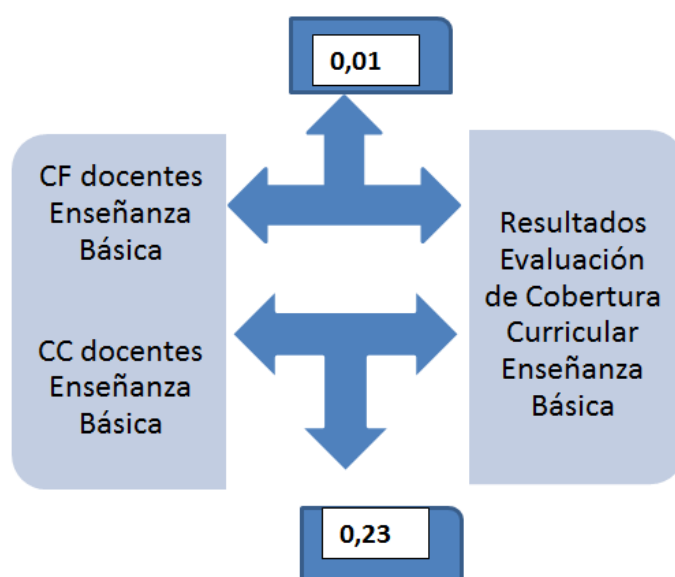
Tabla 68: Indicadores regresión Cobertura Curricular en función de Competencias Funcionales y Competencias Conductuales, Enseñanza Básica

Estadísticas de la regresión	CF	CC
Coeficiente de correlación múltiple	0,01736987	0,23959495
Coeficiente de determinación R ²	0,00030171	0,05740574
R ² ajustado	0,04316343	0,01642338
Error típico	9,8961562	9,60935998
Observaciones	25	25

Fuente: Elaboración Propia.

En el esquema 32 se presenta a modo de resumen le correlación positiva encontrada entre las variables CC y CF de los docentes de Enseñanza Básica versus el porcentaje de logro alcanzado por los estudiantes en Cobertura Curricular, siendo mayor como se puede observar, la correlación entre las CC de los docentes y el porcentaje de Cobertura Curricular.

Esquema 32: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado Cobertura Curricular, Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

4.7 Resultados de medición de competencias funcionales, conductuales y evaluación de cobertura de Enseñanza Media

Al analizar esta información en la tabla 69 es posible establecer que el promedio de las evaluaciones de CF en los docentes, poseen una media de 87,52%, destacando en este contexto a 2 de las 7 instituciones de Enseñanza Media que se ubican de acuerdo a las evaluaciones de sus docentes, sobre el 90% de logro, lo que corresponde a un 28,5% del total. Muy similar es la situación referida al promedio alcanzado por los docentes en la evaluación de las CC, logrando una media de 88,79%, señalando además que 4 de las 7 instituciones evaluadas están sobre el 90% lo que equivale al 57,14% del total.

Sin embargo, la evaluación de cobertura curricular de los 7 establecimientos de Enseñanza Media evaluados posee una media de solo 41,8%, estando 3 instituciones sobre el

50%. Los establecimientos de Enseñanza Media presentan un bajo resultado en la evaluación de cobertura en relación a la Enseñanza Básica, pero al igual que esta última ninguna institución educativa posee un 100% en cobertura.

Al intentar establecer una correlación entre las evaluaciones de competencias de los docentes y los porcentajes de logro obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones de cobertura curricular, es posible establecer que existe en el caso de la Enseñanza Media, una mayor coincidencia con los logros obtenidos en las CF por los docentes.

Tabla 69: Competencias funcionales, competencias conductuales de los docentes y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Media

N°	Establecimiento Municipales, Enseñanza Media	% Competencias Funcionales	% Competencias Conductuales	% Cobertura Curricular
1	Liceo Santa Cruz De Triana	80,46	76,88	18
2	Liceo Municipal José Victorino Lastarria	86,23	91,77	29
3	Liceo María Luisa Bombal	82,15	86,38	53
4	Liceo Comercial Jorge Alessandri R.	85,94	83,83	34
5	Liceo Bicentenario Oscar Castro Zúñiga	94	95,2	66
6	Instituto Tecnológico Minero Bernardo O'Higgins	71,61	92,33	39
7	Colegio Libertador Simón Bolívar	94,57	95,14	54

Fuente: Plataforma Estratégica (2014).

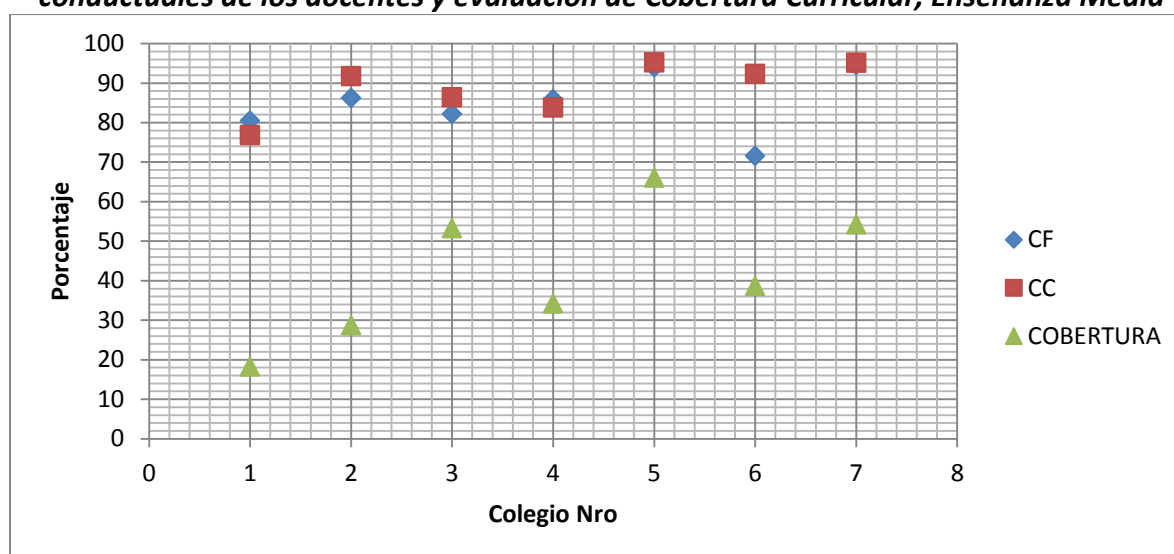
Con el fin de analizar los resultados obtenidos, se registraron en el gráfico 56 las evaluaciones en porcentajes de logro alcanzadas en promedio por los docentes de Enseñanza Media en la evaluación de las CF y CC de cada establecimiento, por un lado y por otro los resultados alcanzados por los estudiantes de Enseñanza Media en las mediciones de Cobertura Curricular.

Como muestra el gráfico 56 se encontró entre las variables una correlación de intensidad positiva alta entre las CC de los docentes respecto del resultado de la evaluación de cobertura en los estudiantes de Enseñanza Media, no es lo mismo para el caso de las CF de los docentes, que muestran una correlación positiva moderada con la cobertura curricular.

En este sentido los establecimientos graficados N°5 y N°7 presentaron los porcentajes más altos en competencias funcionales de los docentes 94% y 94,57% respectivamente y se

puede observar que son los estudiantes que en promedio alcanzaron mayor logro en cobertura 66% en el caso del N°5 y 54% en el caso del establecimiento N°7, no siendo porcentajes altos lo que no se condice con la alta evaluación obtenida por los docentes. En general, se puede establecer que existe una correlación de la cobertura curricular 25% menor con las CF de los docentes, que la observada con las CC de los profesores.

Gráfico 56: Gráfico de dispersión de resultados de evaluación de competencias funcionales, conductuales de los docentes y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 70 se puede observar de acuerdo a los coeficientes de correlación positivos encontrados, que la correlación entre la variable del resultado de Cobertura Curricular en Enseñanza Media y los porcentajes de logro de las CC y CF de los docentes, es mayor en un 25% con las CF de los docentes en comparación con las que se obtuvo con las CC de los docentes.

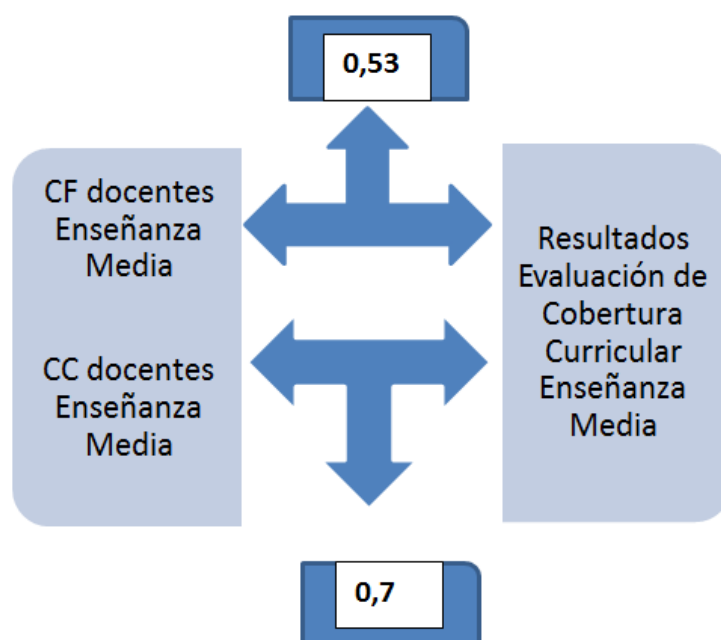
Tabla 70: Indicadores regresión Cobertura Curricular en función de Competencias Funcionales y Competencias Conductuales

Estadísticas de la regresión	CF	CC
Coeficiente de correlación múltiple	0,53885544	0,70069147
Coeficiente de determinación R^2	0,29036518	0,49096854
R^2 ajustado	0,14843822	0,38916225
Error típico	15,3799502	13,0259613
Observaciones	7	7

Fuente: Elaboración Propia.

A modo de resumen se presentan en el esquema 33 los coeficientes de correlación positivos entre las CC y CF de los docentes y los resultados de Cobertura Curricular alcanzados por los alumnos de Enseñanza Media, siendo mayor la correlación encontrada entre las CC de los docentes (0,7) con la Cobertura Curricular.

Esquema 33: Resumen de coeficientes de correlación positivos entre competencias docentes y resultado Cobertura Curricular, Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

4.8 Resultados SIMCE (promedio) y evaluación de cobertura en Enseñanza Básica

Al analizar la información contenida en la tabla 71, es posible establecer que la media alcanzada por los resultados alcanzados en la evaluación de cobertura curricular, por los estudiantes de los 24 establecimientos de Enseñanza Básica evaluados posee una media de 59,16%, especificando que se encontraron 22 instituciones sobre el 50% de logro. Cabe destacar que todos los establecimientos están sobre el 40% de logro, sin embargo, ninguna institución obtiene el 100% en cobertura.

Al referirse al promedio SIMCE de las 24 instituciones de Enseñanza Básica se puede determinar que corresponde a 230,91 puntos, siendo posible destacar a 3 establecimientos que equivalen al 12,5% del total, con un promedio superior a la media nacional (250 puntos), en este sentido es importante aclarar que la mayoría de los establecimientos, un total de 22, no alcanzan la media nacional, es decir, el 88% de las instituciones educativas.

Al observar los porcentajes de cobertura en establecimientos que muestran un resultado SIMCE destacado, es decir, sobre la media nacional; no es posible establecer una relación directa, como se esperaría, ya que ambos instrumentos miden la implementación efectiva del currículum, en términos de objetivos de aprendizaje y habilidades.

Tabla 71: Resultados SIMCE (promedio) y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Básica

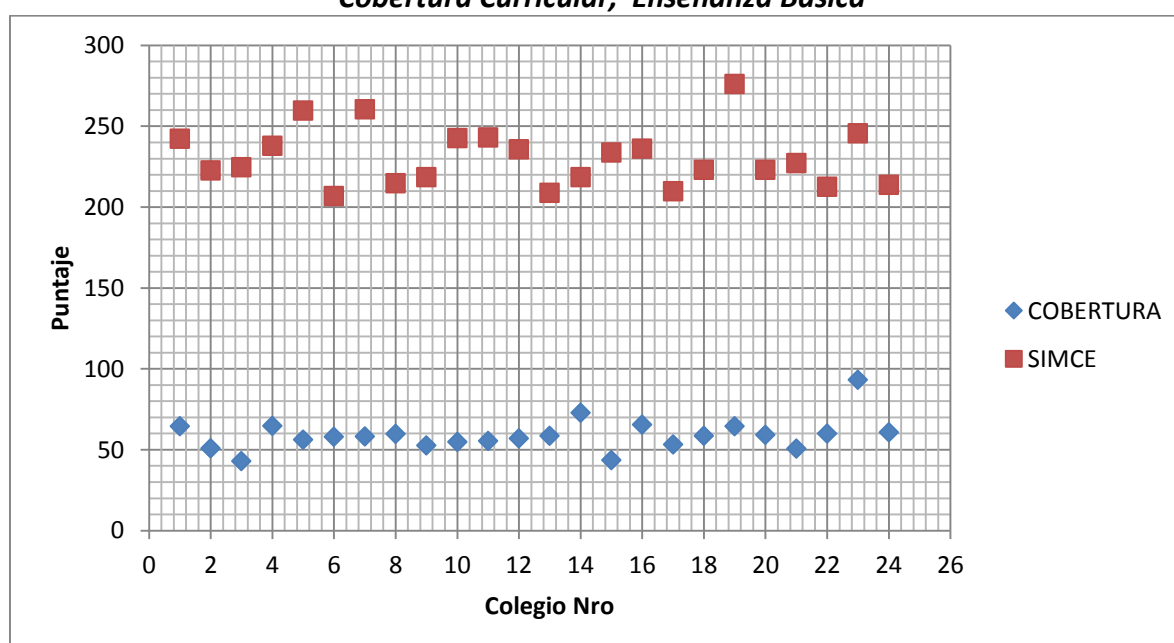
N°	Establecimientos Municipales, Educación Básica	% Cobertura Curricular	Puntaje SIMCE
1	Escuela Municipal Virginia Bravo	65	242
2	Escuela Municipal Rene Schneider Chereau	51	223
3	Escuela Municipal Patricio Mekis	43	225
4	Escuela Municipal Moisés Mussa	65	238
5	Escuela Municipal Mineral El Teniente	56	260
6	Escuela Municipal Marta Brunet	58	207
7	Escuela Municipal Marcela Paz	58	261
8	Escuela Municipal Manuel Rodríguez	60	215
9	Escuela Municipal Manso De Velasco	53	219
10	Escuela Municipal Jean Piaget	55	243
11	Escuela Municipal J.M. Balmaceda	56	243
12	Escuela Municipal Isabel Riquelme	57	236
13	Escuela Municipal Hermanos Carrera	59	209
14	Escuela Municipal El Cobre	73	219
15	Escuela Municipal Carlos Miranda	44	234
16	Escuela Municipal Augusto D Halmar	66	236
17	Escuela Municipal Alberto Blest Gana	53	210
18	Colegio Santa Filomena	59	223
19	Colegio República Argentina	65	276
20	Colegio Pablo Garrido	59	223
21	Colegio Municipal Eduardo De Geyter	51	227
22	Colegio Manuel Rojas	60	213
23	Colegio España	93	246
24	Colegio Benjamín Vicuña Mackenna	61	214

Fuente: Plataforma Estratégica y Agencia de Calidad (2015).

Con la finalidad de mostrar la dispersión de los resultados obtenidos, el gráfico 57 muestra la relación entre los puntajes SIMCE obtenidos en promedio por los estudiantes de los establecimientos de Enseñanza Básica y los porcentajes de logro alcanzados en promedio por estos mismos estudiantes en Cobertura Curricular; permitiendo establecer que los resultados promedio de Enseñanza Básica en el SIMCE presentan una correlación positiva de baja intensidad respecto del resultado de la evaluación de Cobertura obtenida por estos mismos alumnos.

En general establecimientos como el N°7 (Marcela Paz) que presentaron un bajo porcentaje de cobertura curricular, este resultado no concuerda con los resultados en promedio alcanzados por esta escuela en SIMCE, siendo que ambos instrumentos evalúan Objetivos de Aprendizaje.

Gráfico 57: Gráfico de dispersión de resultados SIMCE (promedio) y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Básica



Fuente: Elaboración Propia.

A continuación se utiliza la tabla 72 para evidenciar, de acuerdo a los coeficientes de correlación positivos encontrados, que la correlación entre la variable del resultado de Cobertura Curricular en Enseñanza Básica y los resultados SIMCE que obtuvieron los estudiantes presentan una correlación positiva de baja intensidad.

Tabla 72: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función de Cobertura Curricular, Enseñanza Básica

Estadísticas de la regresión	
Coeficiente de correlación múltiple	0,206933402
Coeficiente de determinación R ²	0,042821433
R ² ajustado	-0,000686684
Error típico	17,98304589
Observaciones	24

Fuente: Elaboración Propia.

4.9 Resultados SIMCE (promedio) y evaluación de cobertura, en Enseñanza Media

Al analizar esta información contenida en la tabla 73 es posible establecer que la media alcanzada por la evaluación de cobertura curricular por los alumnos pertenecientes a los 7 establecimientos de Enseñanza Media evaluados, es de 41,85%, distinguiéndose 3 instituciones con porcentajes de logro sobre el 50% que corresponden al 42,85% del total. Es importante consignar que los alumnos de estos establecimientos, según los resultados en la evaluación de cobertura, presentan porcentajes de logro más bajos que la Enseñanza Básica, no obstante se repite la situación de no encontrar establecimientos cuyos alumnos presenten en promedio logros de 100% en cobertura curricular.

En relación al promedio SIMCE de las 7 instituciones de Enseñanza Media es posible señalar que es de 219 puntos, destacando solo 1 establecimiento que corresponde al 14,28% del total, con un promedio superior a la media nacional (250 puntos), siendo importante consignar que un total de 6 establecimientos que corresponden al 85,71%, no alcanza esta media.

De acuerdo al análisis de los datos de la tabla 73, en general los establecimientos con un buen puntaje SIMCE presentan un resultado medio en porcentaje de logro de cobertura curricular, siendo lo esperado una relación más directa entre SIMCE y cobertura curricular.

Tabla 73: Resultados SIMCE (promedio) y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Media

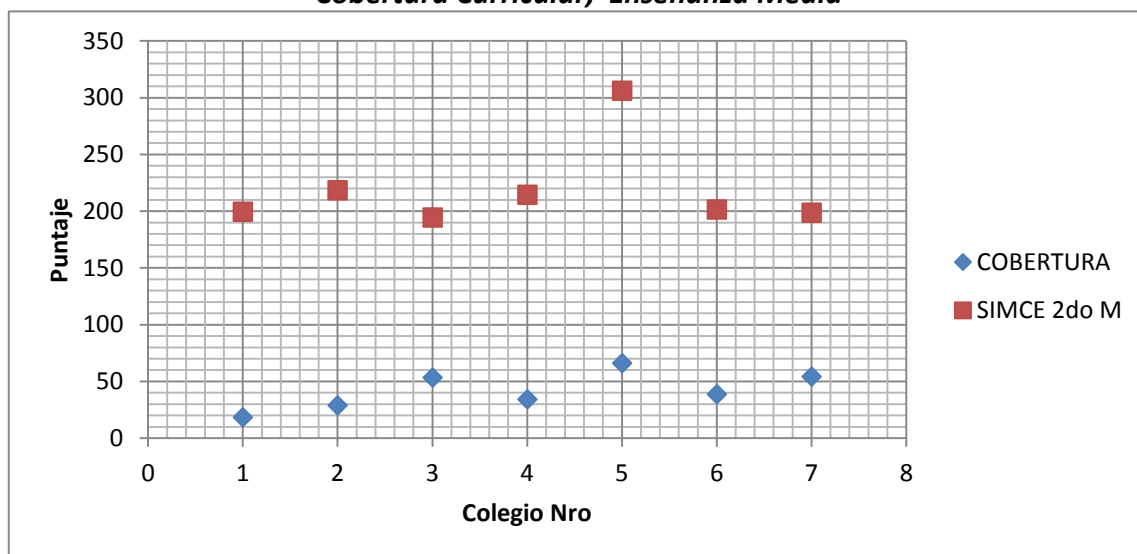
	Establecimientos Municipales, Enseñanza Media	% Cobertura Curricular	Puntaje SIMCE 2do M
1	Liceo Santa Cruz De Triana	18	199,5
2	Liceo Municipal José Victorino Lastarria	29	218,5
3	Liceo María Luisa Bombal	53	194,5
4	Liceo Comercial Jorge Alessandri R.	34	214,5
5	Liceo Bicentenario Oscar Castro Zúñiga	66	306
6	Instituto Tecnológico Minero Bernardo O'Higgins	39	201,5
7	Colegio Libertador Simón Bolívar	54	198,5

Fuente: Plataforma Estratégica (2014).

En relación a la información presentada en el gráfico 58 que correlaciona los porcentajes de logro en cobertura curricular como una variable con los resultados en la medición SIMCE que obtuvieron los alumnos de Enseñanza Media, otra variable; se pudo establecer en general una correlación positiva de moderada intensidad.

De acuerdo al gráfico 58, el establecimiento N°5 (Liceo Bicentenario Óscar Castro) que tiene el más alto puntaje SIMCE también alcanzó el porcentaje más alto en cobertura pero dista bastante del establecimiento que le sigue en resultados de cobertura el N° 7 (Colegio Libertador Simón Bolívar) que obtuvo un 54% en cobertura y solo alcanza un puntaje de 198,5 en SIMCE, es decir, bajo la media nacional.

Gráfico 58: Gráfico de dispersión de resultados SIMCE (promedio) y evaluación de Cobertura Curricular, Enseñanza Media



Fuente: Elaboración Propia.

Analizando la correlación entre las variables en la tabla 74 se puede observar de acuerdo a los coeficientes de correlación positivos encontrados, que la correlación entre la variable del resultado de Cobertura Curricular en Enseñanza Media y los resultados SIMCE que obtuvieron los estudiantes presentan una correlación positiva de moderada intensidad, es decir la variación de porcentaje de logro en cobertura explican medianamente los resultados SIMCE.

Tabla 74: Indicadores regresión puntaje SIMCE en función de Cobertura Curricular, Enseñanza Media

Estadísticas de la regresión	
Coeficiente de correlación múltiple	0,54061793
Coeficiente de determinación R ²	0,29226775
R ² ajustado	0,1507213
Error típico	36,275151
Observaciones	7

Fuente: Elaboración Propia.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este capítulo se efectuaron las conclusiones y discusiones siguiendo una secuencia progresiva, de menos a más, correspondiente a los seis objetivos específicos y objetivo general que orientaron la presente investigación, cerrando con las respuestas a las hipótesis planteadas. De alguna manera los objetivos específicos estuvieron secuenciados y relacionados entre sí, la redacción se realizó de acuerdo a la progresión de los mismos integrando la conclusión con la discusión acerca de los hallazgos en términos de correlación de las variables en estudio: Nivel de logros de Competencias Funcionales y Conductuales de los profesionales de la educación y el rendimientos de los estudiantes en Medición SIMCE y pruebas de Cobertura Curricular de alumnos de Enseñanza Básica y Enseñanza Media.

Estas conclusiones y discusiones permitieron al mismo tiempo responder las preguntas presentadas en la formulación del problema: ¿cómo influye la estrategia de Evaluación Docente Individual (EDI), en el rendimiento escolar de estudiantes de Enseñanza Básica y Enseñanza Media, según resultados de SIMCE y Cobertura Curricular en los establecimientos municipales de Rancagua?, ¿de qué manera influyeron las Competencias Conductuales de los profesionales de la educación en la variación de puntaje SIMCE logrado por los alumnos en la Enseñanza Básica y Enseñanza Media? y por último ¿cuáles de las competencias (Conductuales o Funcionales) que forman parte de la evaluación de desempeño tuvieron mayor incidencia en el rendimiento escolar?.

5.1 Objetivos Específicos

Respecto del Objetivo específico 1 que señala: Describir la influencia de las Competencias Conductuales de los directivos y docentes en el rendimiento escolar de Enseñanza Básica y Enseñanza Media, los datos permiten concluir que existió una mayor correlación positiva entre los niveles de logro de las CC de los profesionales de la educación y los resultados obtenidos por los alumnos de 2° año Básico en la medición SIMCE, encontrándose en este caso una correlación positiva moderada-alta (un 60% mayor que la que obtuvieron con las CF), una correlación positiva moderada en el nivel de 4° año Básico y una

correlación positiva muy baja en 8° año Básico, en cambio las competencias conductuales presentaron una correlación positiva de intensidad moderada respecto del resultado SIMCE, 2° año Medio.

En relación a los logros de las Competencias Conductuales evaluadas en directivos de Enseñanza Básica, los datos permiten concluir de acuerdo a la suma de establecimientos que se ubicaron en niveles de desempeño destacados y competentes, que los equipos directivos tenían fortalezas principalmente por sus prácticas de influir en la cultura del establecimiento, actuando en forma coherente con los valores del Proyecto Educativo Institucional, así como con los principios declarados en el estatuto docente junto a la capacidad para comprometerse con el cumplimiento de las tareas asignadas, así también algunos establecimientos fueron destacados en las habilidades de compromiso Ético y Social, y Negociación y Resolución de Conflictos; sin embargo el desafío para los directivos estuvo en mantener una orientación y un desempeño profesional que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad, lo que es discutible a la hora de buscar mejorar el rendimiento escolar de los alumnos y explicaría en parte la inamovilidad del logro en los aprendizajes de los estudiantes.

Al concluir sobre el logro de las Competencias Conductuales evaluadas en los docentes de Enseñanza Básica, de acuerdo a los datos que se obtuvieron permiten establecer que el mayor porcentaje de los establecimientos se encontraron en nivel de desempeño competente destacando los docentes en su capacidad para establecer relaciones personales y profesionales que promuevan un ambiente de trabajo cordial participativo y cooperativo, sin embargo se encontraron solo dos establecimientos ubicados como destacados en liderazgo escolar entendido como la capacidad para desempeñarse como un experto en su área; aportar con su saber y experiencia a la comunidad de sus pares y alumnado con el fin de orientar enriquecer y optimizar el quehacer profesional y la consecución de metas.

Esto último puede explicar que a medida que se asciende en los niveles de enseñanza en la Educación Básica, disminuye el coeficiente de correlación entre los niveles de logro de las CC de los profesionales de la educación y los resultados en las mediciones SIMCE obtenidas por los alumnos, lo que de alguna forma se ha discutido desde hace algún tiempo al interior

de las unidades educativas de CORMUN y manifestado por directivos: la carencia de profesores especialistas en los establecimientos municipales de Enseñanza Básica.

Los resultados obtenidos en este estudio indican que se requiere de profesores especializados en las áreas que enseña la escuela, parte importante de lo que constituye una profesión es tener un conocimiento especializado, experiencia y lenguaje profesional (Hargreaves, 2000), siendo en el contexto de la educación chilena perentoria la necesidad de contar con profesores con mención en asignaturas claves como matemática y ciencias, si a esto se suma los resultados de este estudio en relación a la debilidad de los directivos en su rol de mantener una orientación y un desempeño profesional que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad, se encuentran dos debilidades que deben ser atendidas para procurar una movilidad en los rendimientos de los estudiantes.

En este sentido, de acuerdo a los resultados arrojados por la evaluación de CC de directivos, que establecen como desafíos la eficiencia y calidad en los quehaceres relacionados al rendimiento escolar de los alumnos, así como la capacidad de liderazgo frente a los procesos de enseñanza aprendizaje. Es importante considerar en relación a este desafío, las concepciones de liderazgo desarrolladas en el Capítulo 2.10, donde se señala una concepción de vital importancia para comprender los resultados obtenidos en este estudio, expuesta por la autora María Angélica Salazar (2006) referida al rol que debe asumir un directivo en su papel de líder, no solo lo que hace, sus conductas y habilidades, sino que también sus ideales, creencias las que orientan su actuar dentro de la comunidad educativa, aquellos compromisos que cultiva respecto con la tarea educativa, posibilitando la construcción de una determinada cultura organizativa.

Es sin duda, el liderazgo una de las competencias claves en la gestión de directores, para conducir la institución al logro de los objetivos. Tarea que no puede ser llevada a cabo en solitario, ya que la gestión directiva como es explicada en el Capítulo 9, considera a la gestión directiva como “conjunto de acciones que se conciben conscientemente y se ejecutan con vistas al cumplimiento de objetivos que dicen relación con la formación integral de las personas para que puedan insertarse en la sociedad eficientemente”, entendiendo que la gestión en sus procesos conforman el liderazgo que debe poseer el equipo directivo.

En este sentido resulta importante considerar además, los hallazgos relatados en el informe McKinsey (2007), mencionados en el Capítulo 2.7.1, donde se analiza la experiencia de 20 sistemas educativos de diferentes partes del mundo que han logrado mejoras significativas, como el caso de la educación en Inglaterra, país en el que el 97% de las escuelas se encuentran calificadas como buenas o excelentes y relacionado con ello, sus equipos directivos igualmente bien calificados (Bellei, 2014).

Por otra parte, hay que considerar que en el contexto chileno las escuelas y liceos forman parte de una estructura dependiente de los municipios, siguiendo los lineamientos de un PADEM. De esta forma, es importante considerar las responsabilidades que tienen en esta tarea de liderazgo, los sostenedores de los establecimientos municipales, tal como lo señalan los autores Marcel y Raczynski (2009) cuando exponen en sus investigaciones (La Asignatura Pendiente) la falta de profesionales a nivel de sostenedor para hacerse cargo de ciertas responsabilidades tanto administrativas y técnicas, donde se menciona que el 20 % de los municipios, no poseen un jefe de educación con dedicación exclusiva al cargo, lo que complica el cumplimiento de deberes en pro de los objetivos institucionales.

Siguiendo con el análisis de los hallazgos encontrados en este estudio, es importante señalar en relación a los resultados obtenidos respecto a las CC de los docentes de Enseñanza Básica, que estos se sustentan con la base teórica descrita en el Capítulo 2.12.2, en puntos como la práctica docente y sus dimensiones, donde se hace referencia al rol social que llevan a cabo los docentes de primer ciclo básico, abarcando dimensiones de la práctica docente que incluyen ámbitos tanto de la formación valórica como la generación de compromisos personales con sus educandos, dejando de manifiesto que la tarea educativa conlleva una labor trascendental y humana, que comprometen características emocionales e ideales personales de profesores y alumnos, por lo que guiar el proceso de enseñanza pasa a constituirse en una experiencia formativa (Contreras, 2003).

De esta forma se da respuesta a lo que emana del Ministerio de Educación, quien considera la práctica docente como una misión que favorece el desarrollo de los estudiantes, y que incorpora sus dimensiones afectivas, biológicas, morales y cognitivas.

Como ejemplo de esta perspectiva se puede evidenciar el caso de profesoras de una escuela básica que exponen su realidad educativa compleja, en el libro de Cristian Bellei et al. (2014), “Lo Aprendí en la Escuela”, donde comentan como lograron la efectividad educativa. Estas profesoras expresan una mentalidad que se generó en el establecimiento como una misión trascendente, expresando que, ellas son la única oportunidad que tienen sus alumnos, pues pasan una cantidad considerable de horas frente a ellos, desarrollando distintas asignaturas, resolviendo los diversos problemas del quehacer cotidiano, por lo que el grado de compromiso es mucho mayor en el segundo ciclo de la enseñanza básica, donde los alumnos son más autónomos, siendo atendidos por distintos profesionales.

Siguiendo con las conclusiones relativas al objetivo específico 1 y en relación a **la medición del logro de las Competencias Conductuales evaluadas en los directivos de Enseñanza Media**, arrojó datos que permiten establecer que la mayoría de ellos presentan un nivel de desempeño competente, pudiendo concluir al respecto, que los directivos presentaron en general más desarrolladas la capacidad de influir en la cultura del establecimiento, actuando en forma coherente con los valores del Proyecto Educativo Institucional, así como con los principios declarados en el estatuto docente; la capacidad de mantener una orientación y un desempeño profesional que refleja el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad; la habilidad para buscar, asimilar y compartir nuevos conocimientos, que permiten potenciar el desarrollo personal y profesional; la capacidad para comprometerse con el cumplimiento de las tareas asignadas; la capacidad para formular activamente nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno, tomando decisiones oportunas con criterio propio.

Esto último puede explicar la correlación positiva moderada encontrada en este estudio entre los niveles de logro en las CC de los directivos y el rendimiento escolar, es decir, mientras más alto es el logro de las CC de los directivos mayor es el logro de los estudiantes en el rendimiento escolar. Estos resultados pueden ser apoyados por muchas investigaciones relacionadas; se encuentra extendida la creencia entre los actores políticos y el público general de que los líderes educativos pueden hacer una gran diferencia en la calidad de las escuelas y de la educación que reciben niños y jóvenes. Es así como en los países que integran la OECD se ha producido un cambio en el sistema escolar tendiente a entregar una mayor

autonomía a las escuelas en su toma de decisiones, de manera que puedan adaptarse con mayor facilidad a entornos cambiantes y responder a las necesidades de la sociedad actual (Pont et al., 2008).

Respecto al tema abordado sobre el liderazgo en directivos de Enseñanza Básica, se produce una relación muy similar con los directivos en la Enseñanza Media, aunque estos presentan una mayor influencia en la institución y coherencia con el PEI. Es importante considerar como se expresa en el Capítulo 2.9 sobre la importancias de la gestión pedagógica en la tarea directiva, donde todo equipo directivo que desee mejorar sus gestión deben realizar cambios que realmente impacten en la práctica de los docentes, a su vez desarrollar estrategias que faciliten su quehacer, promoviendo un ambiente de orden y constante apoyo en su labor, fuera y dentro del aula. Es importante reflexionar constantemente si la estructura organizacional (Capítulo 2.11) que está presente en la escuela es realmente la adecuada para lograr los objetivos e ir instalando nuevas prácticas, en conjunto (docente, directivos, asistentes de la educación) y en forma paulatina, y de esa forma evitar resistencias a los cambios.

En relación a los datos que se obtuvieron de la medición realizada a las Competencias Conductuales evaluadas en los docentes de Enseñanza Media destaca el nivel de logro que alcanzaron en la capacidad para establecer relaciones personales y profesionales que promueven un ambiente de trabajo cordial participativo y cooperativo, sin embargo se puede concluir que permanece el desafío, en la mitad de los docentes de educación media, de desempeñarse como un experto en su área; aportar con su saber y experiencia a la comunidad de sus pares y alumnado con el fin de orientar enriquecer y optimizar el quehacer profesional y la consecución de metas, así como el trabajo en equipo.

Esto significa que existe la necesidad de mejorar en estas prácticas, definidas como un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupos de personas en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos; esta visión está enfocada en el mejoramiento de los logros de aprendizajes y motiva el trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, contribuyendo a la cohesión y lineamientos de los esfuerzos.

En relación a los hallazgos es importante considerar “el deber ser” que se encuentra explicitado en el Marco de la Buena Enseñanza, formulado por el Ministerio de Educación a través del CPEIP (2016) que propone lo siguiente:

- **Dominio A**, se refiere a la preparación de la enseñanza- aprendizaje, estableciendo en sus criterios que el docente debe demostrar comprender los conocimientos y procedimientos centrales de la disciplina que imparte y su énfasis en el currículum vigente, al momento de preparar sus clases, incorporando en el diseño las relaciones que existen entre conocimientos y procedimientos de su asignatura con otras (aprendizaje transversal), teniendo en cuenta las dificultades más frecuentes en el aprendizaje de los conocimientos .
- Se hace evidente también considerar lo establecido en el **Dominio C** del MBE, que hace mención a la enseñanza para el aprendizaje de los y las estudiantes, que desafía utilizar metodologías variadas considerando los diferentes ritmos.

Respecto del Objetivo específico 2 que señala: Describir las influencias de las Competencias Funcionales de los docentes en las variaciones del rendimiento escolar de Enseñanza Básica y Enseñanza Media, de acuerdo a los datos que se encontraron se puede concluir que el coeficiente de correlación entre las CF de los docentes y los resultados del SIMCE de 2° básico, es menor que el que existió entre las CC y dicho resultado. Lo anterior permite identificar en qué tipo de competencias debieran enfocarse las capacitaciones y recursos involucrados con el fin de optimizar el impacto de éstas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de estos cursos.

Sin embargo, para el resto de los niveles en que se compararon las correlaciones entre competencias docentes y resultados SIMCE, se pudo observar que la correlación entre las CF y el rendimiento escolar alcanzado en la medición SIMCE por los estudiantes es mayor que la que presentó con las CC de los docentes. Cabe mencionar que las correlaciones de los porcentajes de logros de las CF de los profesionales de la educación reflejaron una relación positiva, es decir, en los establecimientos educacionales tanto de Enseñanza Básica como de Enseñanza Media, un aumento en la CF se asoció a un aumento en los resultados.

Para explicar esta correlación positiva, se muestra en la imagen 22 el resultado promedio alcanzado por los docentes en las evaluaciones de todas las prácticas que fueron incluidas como parte de las CF de los profesionales de la educación que participaron de este estudio. Como se puede evidenciar en los resultados, el desafío está justamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. La discusión debe darse entonces y a modo de conclusión, en la necesidad de elevar la calidad de la educación que se ha transformado en un propósito fundamental de la política pública en nuestro país, existiendo consenso en la valoración de la influencia que en ella tiene la calidad de las prácticas docentes (Uribe, 2007).

Imagen 22: Registro de prácticas Competencias Funcionales evaluadas en Docentes CORMUN

Nº	Acción / Meta	Total	
1	G. Pedagógica: Los docentes corrigen las evaluaciones a tiempo y retroalimentan los resultados con los alumnos.	85	COBERTURA
2	G. Pedagógica: Nivel de logro en Evaluación de Cobertura Curricular.	65	
3	G. Pedagógica: Registros en Libro de Clases	92	
4	G. Pedagógica: Los docentes conocen las características de los alumnos y están al tanto de su evolución.	94	
5	Ens. y Apr. Aula: Procedimientos claros y explícitos para el trabajo en el aula y una utilización eficiente del tiempo	89	Observación de Clases
6	Ens. y Apr. Aula: Evaluación y monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los est	87	
7	Ens. y Apr. Aula: Fomento de un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje.	88	
8	Apoyo Des. Estud.: Utilización de estrategias de reforzamiento para estudiantes con dificultades de aprendizaje (No NEE)	93	
9	Apoyo Des. Estud.: Sistema de apoyo complementario a estudiantes con NEE.	94	
10	Formación: Realización de entrevistas con padres y apoderados.	80	
11	Participación: Reuniones de padres y apoderados	91	
12	R. Financ. y Adm.: Promover la asistencia media de los alumnos mediante estrategias efectivas.	93	
13	R. Financ. y Adm.: Retención de alumnos prioritarios en riesgo de deserción	95	
14	R. Humano: Evaluación Competencias Técnicas y Conductuales y entrega de incentivos.	92	
Total		89	

Fuente: Plataforma Estratégica, (2014)

En esta discusión también es posible considerar a Barber y Mourshed (2008), quienes señalan que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes, y que no puede mejorarse el aprendizaje sin mejorar la instrucción, siguiendo a estos mismos autores además añaden que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”. Se puede vincular aquí el concepto de competencias a la docencia, como un conjunto de prácticas realizadas por el profesor en su tarea principal, la enseñanza que se traduce en una acción dirigida a estimular cambios en otro, considerando que para provocar los cambios un profesor necesita **saber** lo que debe enseñar, pero sobre todo necesita **poder** enseñarlo.

Por lo anterior, la evaluación de desempeño en CF es clave dentro de la gestión escolar, para la recopilación de información que permita establecer pautas de mejoramiento de la praxis curricular, la toma de decisiones para desarrollar planes de capacitación contextualizados; es importante recordar, que en tal sentido, Tedesco (2003) , en un artículo en el cual cita a un informe elaborado por la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, el Aprender a Aprender se define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro. El logro de dicho objetivo supone un cambio relevante en las metodologías de enseñanza y en el rol de los educandos.

Respecto del Objetivo Específico 3 que señala: Analizar la relación existente entre las Competencias Conductuales y Competencias Funcionales de los docentes respecto del rendimiento escolar de la Enseñanza Básica y Enseñanza Media, de acuerdo a los datos encontrados se puede concluir una mayor correlación positiva entre las CC de los profesionales de la educación y los resultados SIMCE de 2° año básico, que la correlación con las CF de estos docentes y los resultados SIMCE de ese nivel, es decir, las variaciones del resultado SIMCE se explican medianamente con las variaciones en las competencias funcionales y de mayor forma con las de las competencias conductuales.

En cambio en los niveles de 4° año básico y 8° año básico la situación se invierte, al comparar las correlaciones que se obtuvieron entre competencias y resultados SIMCE, se puede concluir que la correlación entre CF de los docentes y puntajes SIMCE alcanzado por los estudiantes, es mayor que la encontrada entre las CC de los docentes y resultados SIMCE de los alumnos. La explicación a esta situación ha sido expresada en los puntos anteriores, referida a la falta de especialistas en estos niveles de Educación Básica.

En la Enseñanza media al comparar las correlaciones que se obtuvieron entre competencias y resultados SIMCE, se puede concluir que la correlación positiva que se logró entre resultado SIMCE con las CF de los docentes es un 22% mayor que la que obtuvo con las CC de los docentes. En síntesis, ambas competencias explican medianamente las variaciones del resultado SIMCE, aunque las funcionales la explican un 22% más. Estos hallazgos se encuentran estrechamente relacionados con los conocimientos que el docente tiene de la disciplina que imparte y como incorpora en el diseño las relaciones que existen entre

conocimientos y procedimientos, así también al compromiso con el desarrollo profesional, al reflexionar sobre su propia práctica, la construcción de relaciones de colaboración con la comunidad educativa, de manera que éstos se adecuen a su práctica, demostrando un compromiso con su rol docente y social (Capítulo 2, MBE).

Como expone el autor Cristian Bellei (2014) en su guía de trabajo sobre el texto “Lo aprendí en la Escuela”, el compromiso del docente es mayor en el primer ciclo de la enseñanza básica, y busca tener un mayor conocimiento no solo desde el punto de vista curricular, sino que más integral del alumno. En su libro expone prácticas docentes de escuelas que han buscado que los primeros 4 años de escolaridad (1° a 4° básico) los alumnos tengan el mismo profesor, permitiendo facilitar el vínculo afectivo y conocimiento personal de los alumnos y alumnas y sus apoderados, competencias conductuales que han permitido la mejora académica de los estudiantes, a su vez aumentar las redes de apoyo especialmente en los niños y familias que enfrentan mayores dificultades.

En relación al Objetivo 4 que señala: Caracterizar los niveles de desarrollo de las competencias de desempeño de los Asistentes de la Educación. Para concluir y discutir los resultados del objetivo 4, es importante considerar las CC mejor evaluadas, siendo una de ellas la de Relaciones Interpersonales, es decir, la capacidad para relacionarse con estudiantes y adultos con respeto y cordialidad, comunicando sus opiniones en forma asertiva y oportuna, mediando conflictos para buscar consensos que consideren los distintos puntos de vista; otra de las CC bien evaluadas es la de Comunicación Efectiva entendida como la capacidad para escuchar, comunicar ideas, verificar la comprensión de lo comunicado y conseguir resultados de las conversaciones realizadas.

Ambas dan cuenta de la importancia que tienen en la construcción de un clima de confianza que es necesario en la convivencia de un establecimiento educacional, sobre todo para prevenir situaciones de riesgo en los estudiantes. Todas las personas establecen numerosas relaciones a lo largo de nuestra vida, y a través de ellas, intercambiamos formas de sentir y de ver la vida; también compartimos necesidades, intereses y afectos.

Siendo en este sentido de vital importancia el rol que desempeñan quienes no siendo docentes interactúan a diario con los alumnos de una escuela ya que uno de los aspectos más importantes de las relaciones entre las personas es la comunicación, es a través de ella que logramos intercambiar ideas, experiencias y valores; transmitir sentimientos y actitudes, lo que deja de manifiesto la influencia de quienes apoyan la tarea educativa en la formación de los alumnos.

En esta discusión de resultados es importante considerar un estudio realizado sobre la cultura escolar chilena y la influencia de las variables del *soft management* en el rendimiento académico efectuado por José M. Hurtado (2008) de la Pontificia Universidad Católica en Santiago de Chile, señala “es necesario enfocarse en estudiar las relaciones interpersonales dentro de las escuelas, pues a través de ellas es posible modificar el desempeño de los alumnos sin modificar las características inherentes al nivel socioeconómico o las características demográficas de los estudiantes”, refiriéndose a la importancia del clima de las organizaciones.

Es importante concluir además que tanto la capacidad de anticiparse a las situaciones teniendo la habilidad de realizar acciones autónomas de manera eficaz y eficiente, como la capacidad para trabajar efectiva e interrelacionadamente para alcanzar los objetivos de la organización escolar se encuentran mayoritariamente en nivel competente lo que da cuenta del alto grado de compromiso que los Asistentes de la Educación tienen con los objetivos y metas de los establecimientos en los cuales trabajan.

En relación al Objetivo 5 que señala: Correlacionar el desempeño docente con la Cobertura Curricular lograda por los Establecimientos Educacionales de Enseñanza Básica y Enseñanza Media, al realizar ambas correlaciones, desempeño docente y logro en cobertura curricular de los estudiantes de enseñanza básica y de enseñanza media, los datos que se obtuvieron dicen lo siguiente; las variaciones de la evaluación de cobertura se explicaron de forma baja y muy baja con las CF y CC en el caso de la Enseñanza Básica, y en la Enseñanza Media las CC explicaron la variación de la evaluación de cobertura de forma alta y de forma moderada las CF. Destacando que en ambos casos, Enseñanza Básica y Enseñanza Media las correlaciones fueron positivas.

En este sentido se esperaba que la evaluación de las competencias funcionales de los docentes tuviese mayor correlación con los logros de las evaluaciones de cobertura, ya que se trataba de evaluación de prácticas que guardaban relación con la implementación efectiva del currículum; en este sentido es importante considerar que uno de los focos fundamentales de la Implementación Efectiva del Currículum está asociado a la Evaluación de la Cobertura Curricular. Siendo justamente una de las prácticas en el Área de Gestión Pedagógica, aquella que considera como función del equipo técnico pedagógico la tarea de monitorear regularmente el estado de avance de la Cobertura Curricular.

Por otra parte, el monitoreo de la Cobertura Curricular permite establecer los Objetivos de Aprendizajes (OA) que a la fecha de la aplicación de la evaluación no se han enseñado, y por ende tomar las medidas para que efectivamente el aprendizaje ocurra. Al final del año escolar las pruebas de cobertura curricular entregan información sobre los OA más enseñados, OA menos enseñados y los OA que no fueron enseñados, en resumen, entregan información sobre el porcentaje del currículum correspondiente al nivel que fue enseñado.

En este punto es importante llevar a la discusión la calidad de los instrumentos de evaluación que permiten levantar este tipo de información, tarea no fácil, se necesita conocer las adaptaciones curriculares que cada establecimiento en particular ha realizado al Programa de Estudio respectivo, siendo en este caso, la dificultad encontrada ya que, no se construyó un tipo de instrumento para cada realidad. Por otra parte, a este inconveniente se suma la actitud de los alumnos, quienes al verse enfrentados a desarrollar una evaluación no calificada, presentaron poco compromiso en responder lo que verdaderamente sabían o conocían, situación evidenciada con la rápida entrega que hacían de los instrumentos, sin darse tiempo para responderlos completamente .

Además, como ocurre en prácticas de este tipo y que coincide con la situación de este estudio, esta tarea fue encargada y llevada a cabo por una empresa externa. Los profesores como era de esperar, no validaron la calidad de los instrumentos utilizados. Esto obviamente incide en la confiabilidad de los resultados obtenidos.

En relación al Objetivo 6 que señala: : Correlacionar el rendimiento escolar de la Enseñanza básica y la Enseñanza Media con la cobertura de los establecimientos educacionales de la Enseñanza Básica y Media, la variación de los resultados promedio obtenidos por los estudiantes de enseñanza básica en el SIMCE presentaron una correlación positiva de baja intensidad respecto de los resultados alcanzados por ellos en la evaluación de cobertura, esto se podría explicar con lo señalado en el punto anterior referido al diseño de los instrumentos utilizados para medir cobertura y la forma en que cada establecimiento educacional planifica la implementación de los programas de estudio de los niveles de Educación Básica.

Sin embargo, para el caso de SIMCE Enseñanza Media versus cobertura, la correlación que se encontró fue 2.7 veces mayor que la encontrada en SIMCE promedio Enseñanza Básica versus cobertura. Lo anterior puede explicarse considerando que para este caso existió un mayor alineamiento entre los OA que se miden en la evaluación de cobertura y los que se evalúan en el SIMCE.

5.2 Objetivo general

En relación al Objetivo General que señala: Establecer la relación que existe entre Evaluación de Desempeño Individual de los funcionarios profesionales de la educación y el rendimiento escolar de estudiantes de Enseñanza Básica y Enseñanza Media según resultados SIMCE y Cobertura Curricular, en los Establecimientos Municipales de Rancagua, en general y de acuerdo a los datos obtenidos se puede concluir que la relación es directa, mientras mejor evaluados los docentes tanto en competencias funcionales como conductuales los estudiantes obtienen mejores rendimientos.

Tal como se expresa en el informe McKinsey (Capítulo 2.7.1) sobre la importancia que deben dar las instituciones educativas a la calidad docente, considerando que es el principal promotor de los cambios en el aprendizaje escolar, es importante analizar los resultados de ese estudio en relación al estrecho vínculo encontrado entre desempeño de los alumnos versus calidad docente, siendo la variable más influyente.

Por otra parte, la evaluación de desempeño de los funcionarios profesionales de la educación utilizada en este estudio, permite en una institución educativa, instalar prácticas como las mencionadas en el informe de Barber y Mourshed (2007), citado en el Capítulo 1, en el que se estudiaron los diez países con mejores resultados escolares a escala internacional, de la mano de una política general a igual que en esta experiencia, centrada en la mejora de sus sistemas educativos como un todo.

Es importante destacar que en este estudio se consideraron algunos de los indicadores utilizados por Barber y Mourshed, aquellos bien evaluados, como la observación y apoyo (*coaching*) que reciben los profesores en sus aulas; retroalimentación de prácticas, es decir, en qué grado se reconocen bien las debilidades y fortalezas didácticas en las clases; otorgando posibilidades a los docentes de observar y comprender buenas prácticas; generando espacios para reflexionar y discutir entre sí sobre una buena enseñanza y las prácticas concretas de cada cual.

Es necesario destacar a la luz de los resultados de este estudio, la importancia del liderazgo pedagógico en los primeros años de Enseñanza Básica así como como la capacidad de establecer Relaciones Interpersonales y Trabajar en equipo ya que estas competencias conductuales mostraron una relación más directa que las competencias funcionales en estos cursos.

Por lo anterior, la evaluación de Desempeño pensada como la instalación de un conjunto de prácticas en una institución educativa, es clave dentro de la gestión escolar, para la recopilación de información que permita establecer pautas de mejoramiento de la praxis curricular, la toma de decisiones para gestionar recursos económicos y humanos en pro del mejoramiento y el diagnóstico permanente del proceso de enseñanza aprendizaje.

5.3 En relación a las hipótesis planteadas

H1: Existe una relación directa entre el logro de las Competencias Funcionales de los Docentes y los resultados de rendimiento en medición SIMCE y pruebas de cobertura curricular, tanto en Enseñanza Básica como en Enseñanza Media.

Se pudo comprobar que la hipótesis es verdadera, de acuerdo a los datos recopilados en este estudio, se encontró una relación directa entre el logro de las CF de los docentes y los resultados de medición SIMCE y de Cobertura Curricular de los estudiantes, no siendo tan directa en el caso de las CF de los docentes y resultados en pruebas de cobertura, lo que puede ser explicado por lo discutido en el Objetivo Específico 5.

Es importante reflexionar en este sentido en la importancia que tiene el evaluar el impacto del rol docente en términos de competencias traducidas en prácticas y acciones conducentes a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, considerando la institucionalidad de ellas, según Castañeda (2012) señala que el aprendizaje organizacional es un campo de investigación como una herramienta que contribuye al logro de los objetivos.

El aprendizaje organizacional solo se manifiesta si existe un proceso de institucionalización del conocimiento donde a través del cambio personal se generará un aprendizaje individual. Si el cambio o la adquisición o creación de conocimiento es personal, se habla de aprendizaje individual, el cual es un pre-requisito para el aprendizaje de la organización como un todo, ya que éste por sí solo no lo garantiza. Es necesario que el conocimiento generado por la comunidad se vuelva parte de la organización.

Estos componentes al irse integrando, consiguen un equilibrio dentro de la institución, donde cada uno de ellos aporta , creando así un sistema que se encuentra estructurado y que logra un funcionamiento de cada una de las partes, convirtiéndose en una organización eficiente, que es capaz de autoevaluar su desempeño, revisar sus prácticas en forma constante, donde se manifiesta una retroalimentación, que se enmarca en principios como el enfoque sistémico, científico, endógeno y estratégico, centrado en lo pedagógico y

en la construcción del conocimiento, innovación y creatividad, en pro de una mejora continua, considerando, principios, procesos y fases que sustentan al sistema de gestión.

H2: Hay una mayor correlación entre el logro de las Competencias Conductuales de los Docentes y los resultados de rendimiento en la medición SIMCE y pruebas de cobertura curricular en los primeros cursos de Enseñanza Básica.

Esta hipótesis es correcta, al correlacionar en este estudio los datos que se obtuvieron de las mediciones de las Competencias Conductuales de los docentes versus resultados de rendimiento SIMCE y cobertura curricular de los alumnos de 2° año Básico; esto puede explicarse por el vínculo afectivo que se establece entre el docente que es generalista y enseña todas las asignaturas del plan de estudio, compartiendo mucho más tiempo con sus alumnos en comparación con los cursos superiores, por lo que logra un conocimiento acabado de cada uno de sus estudiantes, siendo importante también considerar en este sentido el mayor compromiso de los padres con el proceso educativo de sus hijos en esta etapa temprana.

Por lo tanto, es importante que los profesores asuman la responsabilidad de optimizar el tiempo con el que cuenta para relacionarse con sus alumnos y que el propósito central de su tarea educativa sea el aprendizaje de los estudiantes. Como lo expone un documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005) “se están produciendo cambios en diversas direcciones, aquellos referidos al ámbito más conceptual respecto del papel de los docentes en los aprendizajes (gestión escolar y políticas educativas), la identificación de factores del desempeño más allá de la capacitación y los salarios y la necesidad de políticas integrales para el desarrollo profesional y humano de los docentes” (p. 14).

Así, se ha generado un nuevo foco en el desarrollo de los aprendizajes, donde lo primordial no es sólo la adquisición de habilidades y conocimientos básicos, sino fundamentalmente, desarrollar valores y ciudadanos responsables, lo que lleva a pensar en todos los esfuerzos que se deben hacer para un ejercicio profesional que mejore el sentido del compromiso humano y social de la docencia

CAPÍTULO VI: SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

La propuesta de esta investigación es cómo transformar una Evaluación de Desempeño en una estrategia para la Implementación efectiva del currículum, una herramienta de gestión que se traduce finalmente en la mejora de los logros de aprendizajes de los estudiantes, dado que los establecimientos educacionales de nuestro país son organizaciones complejas y desarrollan su tarea educativa en distintos contextos, sumado al constante cambio que impone nuevos retos y desafíos para los equipos directivos quienes necesitan incorporar nuevas formas de gestionarlas, no sólo en la parte administrativa sino, principalmente en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados de rendimiento escolar.

Por este motivo se requiere que los equipos directivos en cada escuela, además del compromiso ético con la formación de los estudiantes, cuenten con un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas y necesidades de desarrollo profesional. La evaluación de desempeño presentada en esta tesis como una herramienta de gestión, permite atender lo señalado por los sistemas que más han mejorado en el mundo: el liderazgo efectivo es contextual y contingente, y comprende el liderazgo como una labor que moviliza e influencia a otros con el fin de articular y lograr objetivos y metas en común (Reeves, 2010).

En este contexto esta evaluación de desempeño sugiere dos etapas: una etapa realizada en el primer semestre del año escolar como se muestra en el esquema 34, que incluya jornada de análisis y definición de prácticas con la participación de equipos directivos, docentes y asistentes de la educación de cada establecimiento donde se elabore una matriz de prácticas de acuerdo a las necesidades y desafíos que afecten a todos los establecimientos municipales de una localidad; en el entendido que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución.

Parte de esa primera etapa consiste en un proceso de evaluación que incluye a todos los funcionarios con sus respectivas metas e indicadores de logro y que participan de aquí en adelante en un sistema de seguimiento y monitoreo de acciones definidas para este fin, las

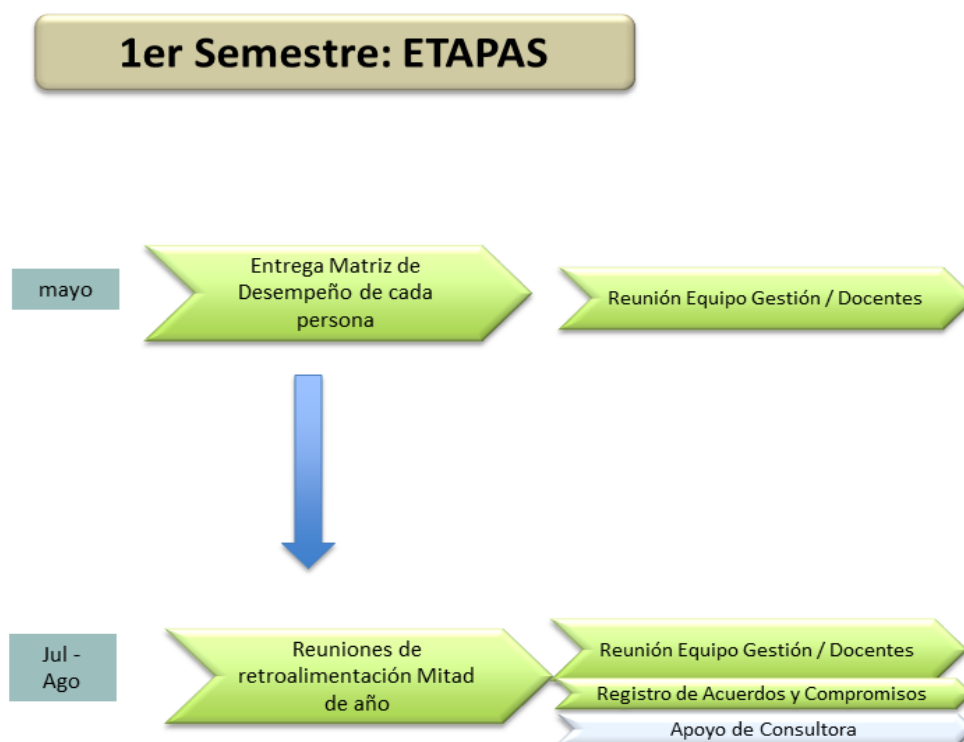
que son registradas en porcentajes de logro. Finalizada la primera evaluación existe una retroalimentación con el propósito de mejorar los aspectos débiles evidenciados, es decir, dar espacio a la reflexión pedagógica principalmente.

Es en este proceso donde juegan un rol importante los equipos directivos; la investigación tanto internacional como nacional es convergente en mostrar el liderazgo escolar como factor crítico de cambio en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, especialmente significativa en aquellos establecimientos más vulnerables (Hallinger y Heck, 1996; Robinson et al., 2009) citados por Reeves (2010). Sin embargo, el efecto positivo del liderazgo en los resultados académicos de los estudiantes sería indirecto, pues se ejerce especialmente a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, las habilidades prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes.

Las sugerencias en esta parte de la intervención son las consideraciones a la hora de realizar el proceso de retroalimentación. En el caso de la investigación realizada en los establecimientos de Rancagua para realizar este proceso de retroalimentación se enseñaron a los directivos, técnicas de escucha activa, para llevar a cabo esta interacción siempre en positivo y en un ambiente cordial buscando generar compromiso. Esta parte de la estrategia resultó ser la más desafiante, siendo importante considerar que las prácticas no pueden llevarse a cabo sin los recursos personales, siendo una propuesta el fortalecimiento de las capacidades directivas mediante modelos formativos que posibiliten el desarrollo de un desempeño de liderazgo efectivo.

No es menos importante incorporar las prácticas que formarán parte de la Evaluación de Desempeño en las acciones del Plan de Mejora de los establecimientos como una forma de asegurar su instalación, seguimiento, monitoreo y evaluación.

Esquema 34: Primera etapa de implementación de la estrategia de evaluación de desempeño



Fuente: Elaboración Propia.

La segunda etapa de la estrategia presentada en el esquema 35, sugiere evaluar nuevamente los niveles de logro en las acciones planificadas en la primera etapa, que busca dar cuenta de los cambios en relación a la primera evaluación existiendo una segunda jornada de retroalimentación con los respectivos coordinadores, jefes de departamento o equipo directivo según corresponda.

Esquema 35: Segunda etapa de implementación de la estrategia de evaluación de desempeño



Fuente: Elaboración Propia.

Para justificar esta etapa, es importante diferenciar aunque se complementen, entre liderazgo y gestión; la gestión se ocupa de atender los procesos de la organización, su sinergia y sostenibilidad, el liderazgo en cambio se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico; en este sentido esta propuesta estratégica de evaluación de desempeño como herramienta de gestión genera las condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y dar espacio al desarrollo de las capacidades profesionales produciendo una movilidad en las prácticas de los profesionales de la educación (Fernández, 2004). Hopkin (2009) llama a estas condiciones la “infraestructura”, la cual no es visible, pero da el soporte para que las actividades pedagógicas se puedan desarrollar.

Por lo anterior, estrategias como estas, pensadas en la instalación de un conjunto de prácticas que impacten en los aprendizajes, son claves dentro de la gestión escolar, ya que posibilitan la recopilación de información que permite establecer pautas de mejoramiento de la práctica docente.

En relación a las sugerencias a este tipo de estrategia que busca la superación profesional docente hay que considerar lo siguiente; el desarrollo de la capacidad de aprender implica tener posibilidades de contactos con docentes mentores, que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje, siendo ésta una

propuesta concreta de mejora que se encuentra ya en desarrollo en uno de los establecimientos municipales de Rancagua, que forma parte de este estudio, donde se incorporó la figura de coordinador de asignatura en su organigrama, profesional de la educación que tiene la tarea de acompañar al docente desde la planificación, ejecución hasta la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante resaltar que este establecimiento educacional lidera en los resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas estandarizadas.

Otra sugerencia en relación a las Competencias Conductuales evaluadas en los directivos participantes de este estudio, llama la atención que no se halla incluido el liderazgo pedagógico, entendida como la gestión de la enseñanza y aprendizaje, ya que varios estudios entre ellos el realizado en Chile por Weinstein (2012), señalan a esta competencia como la debilidad mayor de los directores, la que recibe menor tiempo y dedicación, siendo clave a la hora de procurar la movilidad de los rendimientos escolares.

De este modo, las responsabilidades que atañen a los directores se han incrementado, así como también las expectativas acerca de su rol. Estos cambios se enfrentan con el desafío de mejorar la calidad de los directores, lo que ha obligado a países exitosos en el logro de aprendizajes de sus estudiantes a considerar el liderazgo como un punto de interés central.

Por otra parte es relevante la información que se puede obtener a la hora de evaluar la cobertura curricular, los remediales podrían cambiar significativamente el logro de los Objetivos de Aprendizaje. Sin embargo, como fue evidenciado en este estudio, el diseño de los instrumentos que evalúan cobertura, es tarea de expertos y la propuesta en este sentido tiene que ver con el proceso de construcción de los instrumentos utilizados para evaluar cobertura curricular, de la importancia que tiene el incluir la participación en su constructo de quienes están en las aulas y han planificado de acuerdo a su realidad, cómo desarrollar el programa de estudio que el Ministerio de Educación señala para el nivel, es decir, considerar en la evaluación de cobertura la planificación de la enseñanza del establecimiento en particular.

Al mismo tiempo, hay que tomar en consideración que este tipo de evaluación no es calificada, eso significa que hay un desafío a trabajar desde la orientación de los establecimientos educacionales relativo a la actitud de los alumnos, para cambiar la cultura de los estudiantes, quienes dan importancia solo a las tareas escolares que tienen calificación, “¿con nota o sin nota?”, pregunta realizada a menudo por los estudiantes a la hora de desarrollar un instrumento de evaluación. En este sentido hay que fomentar en los estudiantes la importancia de conocer el progreso que alcanzan en sus aprendizajes con la idea de fortalecer sus altas expectativas y responsabilizarlos con el desafío de avanzar en los OA más disminuidos.

De esta forma, esta propuesta considerando las sugerencias expresadas y de acuerdo a la información recogida y analizada en este estudio sobre el desempeño de los profesionales de la educación de establecimientos municipales, puede transformarse en una estrategia efectiva de superación profesional conducente a la mejorar del logro de los aprendizajes de los estudiantes.

REFERENCIAS

Referencias Bibliográficas

Avendaño, W. (2012). El currículo en la sociedad del conocimiento. Educación y educadores, 159- 174.

Bellei, C. (2010). Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario. Chile: Taurus.

Bellei, C. (2014). Lo aprendí en la Escuela, ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?. Chile: LOM.

Blejmar, B. (2005). Gestión es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Novedades educativas.

Brandt, N. (2010). Chile, la escalada en los hombros de gigantes: mejores escuelas para todos los niños chilenos. Paris: OCDE.

Bolívar, A. (2007). Los centro educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La muralla.

Bourdieu, P. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Sigo XXI.

Castañeda, D. (2012). Validación de una escala de niveles y condiciones de aprendizaje organizacional. Redalyc, 245-254.

Castillo, G. (2003). Las estéticas Nocturnas. Ensayo republicano y representación cultural en Chile e Iberoamérica. Santiago: PUC.

Chiavenato, I. (2006). Introducción a la teoría general de la administración. México: McGrawHill.

Cohen, E. (1997). Educación, eficiencia y equidad. Santiago: SUR.

Comisión De La Comunidades Europeas. (2000). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas: SEC.

CONTRERAS, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. Valoras UC, 1.

COX, C. (1984). Clases, reproducción cultural y transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein. Santiago: Siglo XXI.

Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. Santiago: CIDE.

Driver, R. (1988). Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículum en ciencias. Investigación y experiencias didácticas (págs. 109- 120). Inglaterra: University of Leeds.

Duncan, A. (2011). Duncan tells teachers: change is hard. Chicago: Universidad de Chicago.

EDUCACIÓN 2020. (2015). La Reforma Educativa que Chile necesita. Educación 2020, 20-27.

Encabo, R. (2011). Reseña Informe McKinsey. Participación Educativa, 89-92.

Gairín, J. (1998). La Calidad un Concepto Controvertido. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona. España.

Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: MORATA.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2009). Marco Metodológico. En Metodología de la Investigación (235). México: McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Los Métodos mixtos. En Metodología de la Investigación (544-557). México: Mc Grawhill.

Houston, W. R. (1985). Competency-based Teacher Education, en T. Husen y T. Neville Postlethwaite (eds.): International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon. Pág. 898-906.

Ianfrancesco, G. (2003). Nuevos fundamentos para la transformación curricular. Bogotá: Magisterio.

Ibarra, O. (2006). La función docente: Entre los compromisos éticos y la valoración social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Kemmis, S. (1998). El Currículum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

León, M. G. (2008). Calidad docente y rendimiento escolar en Chile. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Manzi, J. (2011). La Evaluación Docente en Chile. Santiago: MIDE UC.

Marcel, M., Raczynski, D. (2009). La asignatura pendiente. Ed. Uqbar. Chile

Marchesi, A. (2000). La evaluación de la calidad educativa. Revista Docencia, 4-16.

Marco, R. (2004). La calidad en la enseñanza actual. Educar en el 2000, 4-8.

Martínez, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. Pensamiento Educativo, 4-20.

- Martínez, M. J. (2002). Educación permanente y educación social: controversias y compromisos. Málaga: Aljibe.
- Mészáros, I. (2008). La educación más allá del capital. España: Siglo XXI.
- Ministerio De Educación. (2000). Reglamento sobre Evaluación Docente. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio De Educación. (2010). Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE. Informe de Resultados 2010. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).
- Ministerio De Educación. (2014). Plan de mejoramiento educativos. Santiago: Gobierno de Chile.
- Monclús, A. (2004). Educación y cruce de culturas. México: Fondo de cultura económica.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: Unesco.
- Murillo, J. & Roman, M.(2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. School effectiveness and school improvement: an international journal of research, policy and practice, 22(1), 29-50.
- Nistal, M., Vilella, X., Sediles, Y., Cardet, N., & Andrade, C. (2008). Encajar las piezas: un equipo clave. Cuadernos de Pedagogía N° 379, Catalunya, España.
- Noguera, M. I., Fuentealba, R., Osandón, L., Portales, C. Y Quiroga, P. (2002). Desarrollo profesional docente. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP.
- Passeron, J. C. (2004). Los herederos: Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Peterson, K. (1987). Evaluación docente con múltiples y variables líneas de evidencia. *Journal*, 311-317.
- Pilonieta, G. (2012). Modificación de la calidad estructural cognitiva y educación. Bogotá: Magisterio.
- Pincheira, D. (1989). Gabriela Mistral guardiana de la vida. Andrés Bello: Chile.
- Polo, F. (2004). Hacia un currículum para una ciudadanía global. Madrid: Intermon Oxfam.
- Posner, G. (2005). Análisis del currículo. México: McGraw Hill.
- Reeves, M. (2010). Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad. Santiago: Universidad de Chile.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o Protagonista? dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. PRELAC, 7-15.
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿Modelo para organizaciones educativas que aprenden?. Viña del Mar: Universita.
- Saldkind, N. (2013). Excel y estadísticas: guía rápida. Kansas: SAGE.
- Selwyn, N. (2011). Internet y educación. Australia: Bloomsbury Academic.
- Senge, P. (2002). Escuelas que aprenden. Bogotá: Norma.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, vol. 10, núm. 33, pp. 269-273.

Uribe, M. (2007). Perfil de competencias docentes como referente para procesos de evaluación profesoral y sistema informático para apoyar el desarrollo profesional. El Quisco: Fundación Chile.

Valdés, H. (2003). La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Valenzuela, J. P. (2010). Ecos de la revolución pingüina. Santiago: Pehuén.

Veas, J. (2014). Programa de Gobierno en Educación: Michelle Bachelet. Santiago: Gobierno de Chile.

Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea.

Referencia de Revistas

Astudillo, G. (2013). El sentido del mejoramiento escolar de los docentes en el contexto de políticas de apoyo externo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 132-146.

Ávila, M. (2004). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 161-170.

Bazdresh, M. (2000). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Revista del centro de investigación, 100-102.

Colmenares, A. (2009). Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea. Revista de innovación educativa, Vol. 1, N°1. Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, 20- 24.

- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos. Revista instituto de ciencias la Recerca. Vol. 15, Universidad de Barcelona, 1-13.
- Fullan, M. (2002). "El significado del Cambio Educativo: Un Cuarto de Siglo de Aprendizaje". Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 6 Universidad de Granada. Traducción de Santiago Arancibia (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y revisión técnica de Antonio Bolívar.
- Garay, S. y Uribe, M (2006). Dirección Escolar como Factor de Eficiencia y Cambio: Situación de la Dirección escolar en Chile. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficiencia y Cambio en el Educación, año 2006/ vol. 4, número monográfico. Madrid.
- Hernández, D. (1993). Enfoques curriculares para el siglo XXI. Revista de educación y cultura, 39-40.
- Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? Docencia N°31, 30-38.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers perceptions of their interactions with students. Neshema Yetera, 811- 826.
- Soubal, S. (2008). La gestión del aprendizaje, algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Revista Polis, 311-337.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación de desempeño. Revista Iberoamericana de evaluación Educativa, 8-22.
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿Un problema de concepto y praxis? revisión del concepto de calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). Revista del Centro Telúrico de investigaciones teóricas, 1-23.

Referencias Electrónicas

Agencia de Calidad. (2015). Pruebas Nacionales e internacionales. Información recuperada en: <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios-e-investigaciones/estudios-internacionales/pisa-programme-for-international-student-assessment/>

Agencia de Calidad de la Educación. (2014). Agencia Educación. Recuperado el 10 de Diciembre de 2015, de www.agenciaeducacion.cl

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the World's best Performing School Systems come out on Top. Recuperado en: <http://www.redem.org/boletin/boletin150911a.html>

Enlaces MINEDUC. (2015). Centro de educación y tecnología. Recuperado el 15 de 09 de 2015, de <http://www.enlaces.cl/>

Fernández, M. (2000). Una profesión democrática para la docencia, en Proyecto Atlántida: Escuela democrática. Recuperado en: <http://www.proyecto-atlantida.org>

Investigaciones Pedagógicas CPIP (2015). Evaluación Docente, recuperado en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201506191506400.Resultados%20finales%202014.pdf>

Muñoz, G. (11 de Octubre de 2014). Educarchile. Recuperado el 30 de Agosto de 2015, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=192713>

Naciones Unidas Para La Educación. (Octubre de 2005). Recuperado el 23 de Septiembre de 2015, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>

PAC- Ministerio De Educación (2012). ¿Qué es el plan apoyo compartido? Recuperado el 10 de octubre de 2012 de <http://www.apoyocompartido.cl/Paginas/Pac.aspx>

Parra, M. E. (2011). Facso. Recuperado el 30 de Agosto de 2015, de <http://www.facso.uchile.cl/noticias/70212/calidad-de-la-educacion-chilena>.

Pont, B. et al. (2008). Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. Recuperado en: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/12/44374889.pdf>

Reforma Educativa. (2015). “Financiamiento compartido”. Recuperado en: http://reformaeducacional.gob.cl/wp-content/uploads/infografia_copago.pdf

Reforma educacional (2015). Los pilares de la nueva Reforma Educativa. Rescatado en: <http://michellebachelet.cl/wpcontent/uploads/2013/10/Reforma-Educacional-14-21.pdf>.

Unesco. (2015). UNESCO Education. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015, de <http://www.unesco.org/new/es/education>

ANEXOS

ANEXO A: Estándares Indicativos de desempeño

Imagen 23: Estándares de desempeño establecidos por la Agencia de Calidad

Estándares Indicativos de Desempeño				
APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES				
ESTÁNDAR 6.1	EL EQUIPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO Y LOS DOCENTES IDENTIFICAN A TIEMPO A LOS ESTUDIANTES QUE PRESENTAN VACÍOS Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE Y CUENTAN CON MECANISMOS EFECTIVOS PARA APOYARLOS.			
	DESARROLLO DÉBIL	DESARROLLO INCIPIENTE	DESARROLLO SATISFACTORIO	DESARROLLO AVANZADO
<p>Para evaluar el estándar se podrá considerar:</p> <p>Evaluaciones diagnósticas</p> <p>Registro de los estudiantes con dificultades de aprendizaje</p> <p>Entrevista o encuesta al director y equipo técnico-pedagógico</p> <p>Entrevista o encuesta a psicopedagogo, psicólogo, especialista en lenguaje o terapeuta ocupacional</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con docentes</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con estudiantes</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con padres y apoderados</p>	<p><i>Cumple de forma insuficiente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El equipo técnico-pedagógico y los docentes no detectan a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> No analizan con el equipo técnico-pedagógico el rendimiento de los estudiantes. No analizan en el Consejo de Profesores el desempeño integral de los estudiantes, o lo analizan pero no llegan a conclusiones. <p>El equipo técnico-pedagógico y los docentes no apoyan a los estudiantes que requieren reforzamiento adicional, o bien solo lo hacen cuando los vacíos se han acumulado y se manifiestan en el riesgo de repitencia.</p> <p>El equipo técnico-pedagógico no aborda los trastornos específicos del aprendizaje de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> No gestiona el diagnóstico y tratamiento de los estudiantes con posibles trastornos específicos del aprendizaje, por ejemplo, se limita a informar a los apoderados que el alumno presenta dificultades. 	<p><i>Cumple parcialmente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El equipo técnico-pedagógico y los docentes detectan tardíamente (al finalizar el semestre) a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje; o bien carecen de las herramientas básicas para distinguir a los estudiantes que requieren ser evaluados por especialistas de aquellos que solo necesitan reforzamiento adicional.</p> <p>El equipo técnico-pedagógico y los docentes apoyan de manera débil a los estudiantes que requieren reforzamiento adicional: entregan apoyo inconstante, circunscrito (solo en algunas asignaturas), escaso (poco tiempo o frecuencia) o de mediana calidad (por ejemplo, voluntarios con poca experiencia o repases masivos).</p> <p>El equipo técnico-pedagógico aborda débilmente los trastornos específicos de aprendizaje de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> El diagnóstico y tratamiento de los estudiantes con trastornos específicos es de mediana calidad: especialistas poco capacitados, atención en grupos numerosos, tratamientos obsoletos, entre otros. No lleva registro ni hace seguimiento de los casos: traspassa la responsabilidad a los especialistas. 	<p>El equipo técnico-pedagógico y los docentes detectan a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, distinguiendo a aquellos que requieren ser evaluados para descartar un trastorno específico de aprendizaje de aquellos que solo necesitan reforzamiento adicional para superar vacíos (producto de enfermedades, ausencia de profesores, ritmo lento de aprendizaje, u otros). Para esto:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizan periódicamente con el equipo técnico-pedagógico el rendimiento de los estudiantes. Aplican pruebas diagnósticas. Analizan, en el Consejo de Profesores, el desempeño integral de los estudiantes con bajo rendimiento. <p>El equipo técnico-pedagógico y los docentes entregan apoyo, apenas se detecta el problema, a los estudiantes que requieren reforzamiento adicional, mediante repases programados, guías de apoyo, asignación de tutores, horas de estudio en el establecimiento, clases de nivelación, entrevista con los apoderados para que los ayuden, entre otros.</p> <p>El equipo técnico-pedagógico aborda activa y efectivamente los trastornos específicos de aprendizaje de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gestiona el diagnóstico y tratamiento de los estudiantes con posibles trastornos específicos del aprendizaje mediante un especialista interno o externo. Lleva un registro actualizado de los estudiantes que reciben apoyo especializado interno o externo y efectúa el seguimiento de los casos. 	<p><i>Cumple todos los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio y además presenta una o más de las siguientes situaciones:</i></p> <p>El equipo técnico-pedagógico aplica evaluaciones diagnósticas específicas en los cursos iniciales o les entrega a los profesores pautas diagnósticas con el fin de identificar tempranamente a los estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje.</p> <p>El establecimiento cuenta con un programa computacional de seguimiento de las notas de los estudiantes que permite dar una alerta temprana frente a los alumnos que acumulan calificaciones deficientes.</p> <p>El establecimiento cuenta con profesores con horas disponibles para hacer clases de nivelación de forma regular.</p> <p>El establecimiento cuenta con un equipo interno para realizar diagnósticos y tratamientos de trastornos específicos de aprendizaje, integrado por un psicopedagogo, psicólogo, especialista en lenguaje o un terapeuta ocupacional.</p> <p>El establecimiento evalúa el impacto de las intervenciones de apoyo a los estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje.</p>

Fuente: Agencia de Calidad (2015).

ANEXO B: Rúbricas adaptadas para representar los estándares de desempeño

Imagen 24: Rúbrica de Liderazgo Pedagógico

EVALUACIÓN DESEMPEÑO INDIVIDUAL (EDI)				
LIDERAZGO PEDAGÓGICO: Capacidad para desempeñarse como un experto en su área; aportar con su saber y experiencia a la comunidad de sus pares y alumnado, con el fin de orientar, enriquecer y optimizar el quehacer profesional y la consecución de metas.				
CRITERIO	(1)-INSATISFACTORIO 30%	(2)-BÁSICO 60%	(3)-COMPETENTE 90%	(4)-DESTACADO 100%
El profesor demuestra poseer un amplio conocimiento de los contenidos de la disciplina que enseña.	Evidencia errores conceptuales el contenido de la disciplina que enseña y no percibe los errores que cometen sus alumnos.	Evidencia un conocimiento elemental que no le permite articular conexiones con otros aspectos de su disciplina ni relacionarlos con la realidad.	Evidencia un sólido conocimiento del contenido de la disciplina que enseña, establece conexiones entre estos contenidos y otros aspectos de la disciplina, además de la posibilidad de relacionarlos con la realidad.	Demuestra un amplio conocimiento del contenido de la disciplina que enseña, estableciendo conexiones entre estos contenidos y otros aspectos de la disciplina y de la realidad, evidenciando una actualización permanente de los mismos.
Posee competencias que le permiten seleccionar, adaptar y producir, medios y recursos didácticos apropiados a los requerimientos de los contenidos que enseña y a las características de sus alumnos.	No existe evidencia asociada a la búsqueda, selección, adaptación o creación de recursos didácticos destinados a apoyar su trabajo en el contexto de la clase.	Sólo excepcionalmente se ocupa de buscar, seleccionar, adaptar o generar material didáctico apropiado para apoyar el desarrollo de sus clases.	Habitual y regularmente se ocupa de buscar, seleccionar, adaptar y crear recursos y medios didácticos apropiados para el tratamiento de los contenidos que su clase aborda.	Sistemáticamente se ocupa de seleccionar, adaptar y producir recursos didácticos que resultan ser altamente apropiados para apoyar y optimizar el tratamiento de los contenidos que aborda y coherentes con las características de sus alumnos.
Posee las competencias necesarias que le permiten diseñar y construir instrumentos de evaluación que garanticen la calidad del proceso.	Carece de las competencias que se requieren para el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación adecuados y pertinentes.	Posee competencias limitadas para el diseño y construcción de instrumentos de evaluación. Evidencia desconocimiento de diversidad de estrategias y técnicas evaluativas, lo que restringe la posibilidad de que sus alumnos demuestren lo aprendido.	Evidencia poseer sólidas competencias asociadas al diseño y elaboración de instrumentos evaluativos coherentes con los objetivos trabajados, con la complejidad de los contenidos abordados y a través de diversas estrategias y técnicas evaluativas.	Demuestra poseer sólidos conocimientos y competencias vinculadas con el diseño y construcción de instrumentos evaluativos, coherentes con los objetivos abordados, con la complejidad de los contenidos involucrados, por medio de una diversidad de estrategias y técnicas que permiten a sus alumnos demostrar lo que han aprendido.
Posee la capacidad de proyectar su trabajo docente más allá del aula y congregarse con sus pares para compartir saberes, experiencias, reflexiones y materiales para aprender de y con ellos. (GPT, Consejos de Prof. y Otros)	No se interesa por establecer relaciones profesionales con su comunidad disciplinar, ni compartir con ella reflexiones asociadas a aspectos pedagógicos, ni por participar activamente de la generación, ejecución, evaluación de proyectos educativos u otros.	Ocasionalmente se interesa por participar con su comunidad disciplinar en espacios de reflexión e intercambio de experiencias, sobre sus prácticas, sus experiencias exitosas, sus necesidades y otros.	Su participación colaborativa en espacios de reflexión sobre gran diversidad de tópicos asociados a prácticas docentes, aprendizaje de los estudiantes, formas de enriquecer el trabajo de todos y otros; es habitual y consistente.	De manera sistemática, evidencia interés por promover y participar de instancias de reflexión colectiva, sobre importantes tópicos asociados a experiencias y prácticas docentes, conducentes a mejorar su propio desempeño y el de sus pares.

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

Imagen 25: Rúbrica de Trabajo en equipo

EVALUACIÓN DESEMPEÑO INDIVIDUAL (EDI)				
TRABAJO EN EQUIPO: Forma parte constructiva del entorno en que trabaja.				
CRITERIO	INSATISFACTORIO 30%	BÁSICO 60%	COMPETENTE 90%	DESTACADO 100%
Participa junto a sus pares, en reuniones, jornadas de reflexión y capacitaciones profesionales convocadas por el establecimiento, en los que se aborda temáticas de naturaleza pedagógica.	No evidencia la presencia del rasgo descrito o se manifiesta de manera descendida.	Solo excepcionalmente participa de alguna forma de encuentros Profesionales en torno a la reflexión pedagógica.	Su participación en estas instancias de reflexión y perfeccionamiento pedagógico es activa y habitual.	Su interés por participar, estimular y eventualmente liderar acciones conducentes a la reflexión y perfeccionamiento profesional se evidencia en este docente, de manera sistemática.
Participa activa y colaborativamente con sus pares en actividades propias del proyecto educativo del establecimiento, como son por ejemplo: elaboración y/o administración de pruebas de admisión, asistencia a ceremonias oficiales, elaboración de libretos, construcción y montaje de escenografías, desarrollo e implementación de talleres en diversas áreas.	No evidencia la presencia del rasgo descrito o se manifiesta de manera descendida.	Solo de manera fortuita participa y colabora en la realización de alguna actividad asociada al buen desarrollo del proyecto educativo.	Su presencia, participación y colaboración activa en alguna de las actividades asociadas al buen desarrollo del proyecto educativo es visible y habitual.	La presencia, participación comprometida y colaboración activa de este docente en diferentes actividades asociadas al buen desarrollo del proyecto educativo es sostenido y sistemático.
Junto a sus pares comparte la responsabilidad y aporta a la consecución de tareas comunes y propias de su quehacer como son por ejemplo: elaboración de planificaciones de asignatura, diseño y construcción de Guías de aprendizaje, pruebas de síntesis, diagnósticos, admisión y otros.	No aporta a la consecución de tareas comunes. No participa ni del diseño ni de la elaboración de instrumentos, pedagógicos, planificaciones u otros análogos.	Solo ocasionalmente participa y comparte la responsabilidad del diseño y creación de instrumentos de evaluación, guías de aprendizaje, planificaciones de clase y otras actividades análogas.	Comparte la responsabilidad de la tarea común con sus pares, de manera frecuente. Su participación en diversas actividades que suponen el trabajo colaborativo y asociado al diseño y creación de materiales e instrumentos pedagógicos en general, es habitual en este docente.	Su presencia, compromiso y responsabilidad asociados a todas aquellas labores docentes que requieren actuar como miembro de una comunidad de aprendizaje con la cual debe compartir el desarrollo efectivo de tareas, es sistemático en este docente; quien no solo participa del diseño y creación de instrumentos y materiales para la enseñanza, sino que también pone a disposición de sus pares, aquellos que son producto de su trabajo individual.

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

Imagen 26: Rúbrica relaciones interpersonales

EVALUACIÓN DESEMPEÑO INDIVIDUAL (EDI)					
RELACIONES INTERPERSONALES: Capacidad para establecer relaciones personales y profesionales que promuevan un ambiente de trabajo cordial, participativo y cooperativo.					
CONCEPTOS CLAVES					
RESPECTO: El respeto es una disposición y acción hacia sí mismo, a los otros y al medio ambiente, que se caracteriza por el cuidado y la atención que se debe tener con lo existente de acuerdo a su naturaleza. Esto se manifiesta en acciones como el buen trato con los demás, el cuidado de lo propio y ajeno, y en la capacidad de escuchar.					
RESPONSABILIDAD: La responsabilidad es la capacidad de asumir las consecuencias de los propios actos, de su propia libertad y de cumplir los compromisos que exige la vida en comunidad escolar.					
CRITERIO	INDICADORES				EVALUACIÓN
	(1)-Insatisfactorio (30%)	(2)-Básico (60%)	(3)-Competente (90%)	(4)-Destacado (100%)	
Establece relaciones personales respetuosas, con todos los funcionarios de la comunidad escolar.	✓ Comprende y acepta los acuerdos que permiten vivir en comunidad.				
	✓ Cuida su presentación personal: Uso de delantal institucional.				
	✓ Ser cortés y amable en el trato con los demás, sin discriminar (saludar, dar las gracias, pedir por favor, pedir permiso, guardar silencio mientras se dan instrucciones, no retirarse antes del término de una reunión, no realizar actividades ajenas al tema que se analiza en consejo de profesores o reuniones de trabajo)				
	✓ Evitar todo tipo de violencia: verbal, escrita, virtual, física, psicológica, sexual o de cualquier otra naturaleza, individual o colectiva, a cualquier miembro de la comunidad.				
	✓ Está abierto a buscar la resolución de conflictos, tratando de resolver los problemas entre pares, con estudiantes, apoderados y funcionarios.				
	PROMEDIO				
Asume responsablemente las normas establecidas por la institución, asociadas a su cumplimiento laboral.	✓ Asiste a clases de manera regular.				
	✓ Llega puntualmente a su lugar de trabajo y a clases.				
	✓ Realiza la clase.				
	✓ Da aviso oportunamente en caso de ausencia.				
	✓ En caso de ausencia prevista deja material pertinente a los contenidos que están siendo desarrollados.				
	✓ Participa de algunas actividades oficiales (licenciaturas, aniversario, premiaciones, consejos, evaluaciones institucionales, actividades propias del departamento)				
	PROMEDIO				
Establece con sus alumnos una relación respetuosa, asimétrica y empática.	✓ Se preocupa del bienestar de cada alumno de su sala y en caso de alguna anomalía informa a quien corresponda (enfermedad, estado anímico, ausencia de mobiliario, entre otras)				
	✓ Explica a sus alumnos cuantas veces sea necesario sin ridiculizarlo.				
	✓ Mantiene una comunicación verbal formal profesor- alumno apropiada al contexto de la enseñanza.				
	✓ Mantiene una relación formal asimétrica con sus alumnos en el establecimiento o a través de las redes.				
	PROMEDIO				
Conoce y respeta el conducto regular asociado a los diferentes procedimientos existentes en la unidad educativa.	✓ Conoce protocolo de accidentes.				
	✓ Cumple con los procedimientos de registro y sigue el conducto regular en caso de problemas de conducta de sus alumnos de acuerdo a protocolos establecidos en el manual de convivencia.				
	✓ Cumple con los procedimientos establecidos en el reglamento de evaluación.				
	PROMEDIO				

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

Imagen 27: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Compromiso Ético Social

CC 01 COMPROMISO ÉTICO-SOCIAL

Descripción: Capacidad de influir en la cultura del establecimiento actuando en forma coherente tanto con los valores del Proyecto Educativo Institucional, como con los principios éticos de la profesión docente.

Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Transmite, promueve y practica los valores del Proyecto Educativo Institucional.	Necesita ayuda para comprender los valores del Proyecto Educativo del establecimiento. Le es difícil llevar a la práctica los valores del establecimiento.	En ocasiones necesita ayuda para hacer coherente el discurso de valores que declara, con la práctica cotidiana.	Transmite los valores del Proyecto Educativo del Establecimiento. Ha logrado que, generalmente, estos valores se reflejen en su conducta diaria.	Su conducta es un ejemplo para los demás. Es reconocido como un representante excepcional de los valores institucionales.
Se compromete con la institución.	Cumple con lo que se le solicita. Necesita ayuda para involucrarse con la implementación del Proyecto Educativo del establecimiento.	En ocasiones necesita ayuda para comprometerse con actividades orientadas a implementar el Proyecto Educativo Institucional. No es proactivo.	Demuestra entusiasmo y compromiso para trabajar en actividades que permitan difundir el Proyecto Educativo de la institución. Es proactivo.	Su permanente actitud de compromiso convoca a los demás profesores a comprometerse con el Proyecto Educativo de la institución. Se le reconoce una gran influencia positiva en la adhesión de todos al Proyecto Educativo Institucional.
Se compromete con el entorno social y cultural del establecimiento.	Necesita motivación para entender la educación como un proceso de ayuda al entorno social y cultural del establecimiento. Tiende a valorar solamente la formación académica.	Comprende la vocación pedagógica como un medio de ayudar al desarrollo del entorno social y cultural del establecimiento. Es sensible a las diferentes realidades sociales, sin embargo, en ocasiones requiere apoyo para implementar acciones concretas.	Su vocación pedagógica lo lleva a implementar acciones concretas de ayuda al entorno social y cultural del establecimiento.	Su ejemplo permanente de preocupación por el desarrollo del entorno social y cultural del establecimiento, ha influido positivamente en profesores, alumnos y apoderados.

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

Imagen 28: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Orientación a la Calidad

CC 02 ORIENTACIÓN A LA CALIDAD.

Descripción: Capacidad de mantener una orientación y un desempeño profesional que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad.

Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Realiza un trabajo de calidad de acuerdo a las normas establecidas.	Se esfuerza, pero le es difícil adaptarse al estilo de trabajo y estándares del establecimiento. Necesita ayuda para cumplir con las normas establecidas.	Generalmente su labor se ajusta al estilo de trabajo y estándares del establecimiento. Ocasionalmente necesita ayuda para cumplir con las normas establecidas.	Administra en forma autónoma su trabajo de acuerdo a las normas establecidas y los estándares del establecimiento.	Es reconocida su capacidad para cumplir con su trabajo de acuerdo a las normas y estándares del establecimiento. Ayuda a otros a lograr un desempeño acorde a los estándares institucionales.
Se orienta al mejoramiento continuo.	Necesita ayuda para identificar oportunidades de mejorar su trabajo. Se siente cómodo en tareas definidas y conocidas.	Identifica y aprovecha oportunidades para generar nuevas y mejores formas de hacer las cosas.	Cuestiona las prácticas y creencias existentes, proponiendo formas diferentes de hacer las cosas.	Estimula a otros a implementar cambios innovadores y los apoya para que introduzcan nuevas y mejores prácticas.
Asegura resultados de alta calidad.	Requiere apoyo para asegurar la calidad de su trabajo y cumplir con los objetivos y plazos que se propone.	Realiza esfuerzos para asegurar la calidad de su trabajo y/o la de su equipo. Necesita ayuda ocasional para cumplir con los objetivos y plazos comprometidos.	Su trabajo y/o el de su equipo cumplen con objetivos desafiantes, exigentes, pero realistas. Cumple con los plazos comprometidos.	Es ampliamente reconocido en la institución por su capacidad de cumplir con los compromisos desafiantes que adquiere. Ayuda a otros a cumplir con altos estándares de calidad.
Alinea su trabajo con la visión institucional.	Requiere apoyo para que los objetivos y su práctica profesional estén alineados con la Visión institucional. Tiene una percepción parcial y de corto plazo de la institución.	Necesita ayuda para ampliar su percepción y proyectarse hacia el futuro de la institución.	Reformula sus objetivos y prácticas para alinearlos con la Visión institucional. Su percepción de la organización educativa le permite proyectarse hacia el futuro.	Es reconocido en la institución por su capacidad para anticiparse a los cambios y mantenerse alineado con la Visión institucional. Genera confianza y credibilidad en los demás que se dejan influenciar por él.

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

Imagen 29: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Autoaprendizaje

CC 03 AUTOAPRENDIZAJE.

Descripción: Habilidad para buscar, asimilar y compartir nuevos conocimientos potenciando su desarrollo personal y profesional.

Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Se mantiene actualizado en los nuevos desarrollos de su área.	Necesita ayuda para encontrar procedimientos necesarios tendientes a reunir información actualizada y tenerla disponible para la realización de su trabajo.	Reconoce la importancia de contar con información actualizada para abordar la tarea docente. En ocasiones no tiene disponible la información.	Establece procedimientos permanentes de revisión y organización de la información. Constantemente la actualiza para utilizarla en el futuro. Manifiesta un espíritu investigativo.	Su alto nivel de competencia y actualización en su especialidad es reconocido por todos. Motiva y apoya a otros profesores para encontrar información nueva, organizarla y mantenerla disponible para ser compartida.
Se compromete con su propia formación.	Asiste sólo a las capacitaciones programadas por la institución. No propone temas que desee profundizar.	Manifiesta interés por capacitarse en aquello que se relaciona directamente con su área de trabajo. Sin embargo, no siempre es responsable con sus compromisos de capacitación.	Es responsable con los compromisos de capacitación que adquiere. Valora positivamente la importancia de la formación permanente.	Planifica su propio itinerario de formación, buscando los medios para estar siempre actualizado. Cumple responsablemente con sus compromisos e incentiva a otros profesores a investigar y capacitarse.
Profundiza en temas de su especialidad y hace transferencia a su trabajo de aula.	Le es difícil discriminar en qué temas necesita auto capacitarse. Necesita que le sugieran nuevas áreas de desarrollo personal y profesional.	Profundiza en algunos temas de su área, sin embargo es una práctica asistemática que no transfiere a la práctica pedagógica.	Investiga permanentemente acerca de las innovaciones existentes en su área. Hace adaptaciones y transferencia a la sala de clases de la nueva información.	Es reconocido por sus prácticas pedagógicas innovadoras. Estimula a otros a seguir su ejemplo y a transferir al aula el resultado de sus investigaciones y aprendizajes.
Desarrolla su autoestima profesional.	Necesita ayuda para confiar en sus potencialidades. Tiene bajas expectativas acerca de su desempeño profesional.	Su confianza en sí mismo es inestable. En ocasiones necesita refuerzo para confiar en su capacidad y asumir nuevos desafíos.	Confía en sí mismo y asume nuevos desafíos con altas expectativas sobre su desempeño profesional.	Logra un desempeño profesional de excelencia. Entrena a otros en el desarrollo de la autoestima profesional.

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

Imagen 30: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Liderazgo

CC 04 LIDERAZGO.

Descripción: Capacidad para articular los recursos personales de los miembros del equipo de trabajo, para que actúen con eficacia y efectividad en situaciones profesionales, de acuerdo a los estándares del establecimiento.

Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Aplica la visión en su trabajo.	Posee una percepción poco clara de los objetivos, valores y estrategias de la institución. No logra transmitir la Visión de la organización al equipo de trabajo.	Posee una visión clara de los objetivos y estrategias de la institución, pero necesita ayuda para plasmar esa visión en la actividad diaria y transmitirla al equipo de trabajo.	Posee una visión clara de los objetivos, valores y estrategias de la institución y la transmite a su equipo de trabajo con claridad.	Su gestión corresponde plenamente a los objetivos, valores y estrategias de la institución. Ha logrado transmitir la Visión de la organización a su equipo de trabajo y comprometerlo con ella.
Mejora las prácticas de la escuela.	Necesita ayuda para identificar las actitudes y prácticas que se requieren cambiar para mejorar las prácticas de la escuela.	Identifica las actitudes y prácticas que se requieren cambiar, pero las estrategias implementadas para producir el cambio no siempre son eficaces.	Desarrolla estrategias para provocar el cambio de prácticas y actitudes. Logra cambios importantes que repercuten en la cultura institucional.	Su liderazgo es reconocido por la capacidad de provocar cambios que han instalado una cultura de mejoramiento permanente. El establecimiento ha recibido reconocimiento público por ello.
Assume responsabilidad.	Rara vez asume la responsabilidad del cumplimiento de las metas personales y del equipo de trabajo. No da cuenta pública de los resultados obtenidos.	Frecuentemente asume la responsabilidad por el nivel de cumplimiento de las metas propias y del equipo de trabajo. Informa en forma parcial de los resultados.	Assume responsabilidad por el logro de las metas propias y, en forma parcial por las metas de su equipo. Destaca la contribución de su equipo y atribuye los resultados al trabajo conjunto. Da cuenta pública de los resultados.	Assume plena responsabilidad por el nivel de cumplimiento de las metas propias y las del equipo de trabajo. Destaca la contribución de ellos sobre la propia. Da cuenta pública de los resultados.
Desarrolla a otros.	Rara vez promueve y facilita el acceso a situaciones de crecimiento profesional.	Retroalimenta a su equipo en la necesidad de crecimiento profesional. Facilita el acceso a situaciones de crecimiento profesional de manera no planificada y poco sistemática.	Dialoga con el equipo acerca de sus necesidades de desarrollo profesional. Logra acuerdos y facilita el acceso a situaciones de crecimiento profesional en forma planificada y sistemática.	Forma un equipo de trabajo con competencias profesionales altamente desarrolladas y reconocidas, capaces de responder plenamente a las demandas de la comunidad educativa.
Impulsa la innovación.	Rara vez establece espacios para reflexionar acerca de cómo trabajar la innovación en la institución.	Introduce la reflexión acerca de la necesidad de nuevas ideas que rompan el estilo tradicional de trabajar, instalando ocasionalmente prácticas innovadoras.	Abre espacios para que el equipo de trabajo asuma el desafío y el riesgo de experimentar formas innovadoras de hacer las cosas.	Forma un equipo de trabajo altamente capacitado para administrar prácticas innovadoras. La institución logra reconocimiento público por ello.

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

Imagen 31: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Liderazgo Pedagógico

CC 05 LIDERAZGO PEDAGÓGICO.

Descripción: Capacidad de motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje y las actividades de la institución.

Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Desarrolla la capacidad de compromiso en sus estudiantes.	Le es difícil lograr que los estudiantes sean responsables y asuman el compromiso que implica su proceso de aprendizaje.	En ocasiones logra que los estudiantes autónomamente asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.	Logra que los estudiantes se comprometan responsablemente con las demandas de su proceso de aprendizaje.	Logra que los estudiantes se comprometan plenamente con su proceso de aprendizaje. Se le reconoce como un modelo a seguir para el resto de los docentes.
Desarrolla motivación de logro.	Rara vez incentiva a los estudiantes a valorar la tarea bien hecha y la autonomía en el trabajo escolar. No los orienta claramente hacia el éxito.	En ocasiones refuerza positivamente el intento por hacer bien las cosas en forma autónoma. Su retroalimentación del éxito personal es asistemático.	Refuerza positivamente el empeño por hacer bien las cosas en forma autónoma. Promueve la justa valoración del éxito personal mediante la constante retroalimentación.	Logra formar un grupo de estudiantes ampliamente reconocidos por su alta motivación de logro, autónomos e interesados en aprender. La retroalimentación es una práctica habitual y sistemática.
Desarrolla autocontrol y autodisciplina en los estudiantes.	Necesita apoyo para mantener la disciplina en las actividades escolares. Rara vez refuerza el autocontrol.	Refuerza ocasionalmente el buen comportamiento de los estudiantes. Motiva a mantener el autocontrol y la autodisciplina.	Refuerza positiva y sistemáticamente el autocontrol y la autodisciplina. Retroalimenta el buen comportamiento en forma habitual y sistemática.	Logra formar un grupo de estudiantes reconocido a nivel institucional por su capacidad de autocontrol y autodisciplina. El grupo a su cargo es reconocido como un ejemplo para los demás estudiantes.
Promueve la participación.	En ocasiones necesita orientación y apoyo para escuchar las propuestas de los estudiantes.	Recoge las ideas y propuestas de los estudiantes, pero requiere de ayuda para concretar su participación.	Abre espacios de participación a los estudiantes, considerando sus propuestas y concretando algunas actividades participativas.	Es reconocida en la institución su capacidad de convocatoria para lograr la plena participación de los estudiantes.

Fuente: Perfiles de competencia, Fundación Chile (2015)

Imagen 32: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Responsabilidad

CC 06 RESPONSABILIDAD

Descripción: Capacidad para comprometerse con el cumplimiento de las tareas encomendadas.

Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Se compromete con los objetivos de trabajos o proyectos.	Tienen dificultades para adaptar su trabajo en función con los objetivos fijados en conjunto.	Logra comprometerse con los objetivos de los trabajos en los que participa. En ocasiones necesita ayuda para cumplir eficientemente con su parte dentro de los	Cumple con los plazos preestablecidos y con la calidad requerida para el trabajo que realiza	Es reconocido por su autoexigencia. Siempre busca mejorar la calidad del trabajo o proyecto asignado. Motiva a los demás a trabajar con altos estándares de calidad.
Entrega los resultados a tiempo.	Cumple con las tareas asignadas proveyendo lo estrictamente encomendado.	Asume con seriedad sus trabajos y obtiene resultados, utilizando el máximo plazo disponible.	Identifica con claridad las tareas que requieren mayor dedicación y sabe redistribuir sus tiempos para desarrollarlas adecuadamente.	Es proactivo en las tareas encomendadas. Se anticipa a los plazos y es propositivo para mejorar la calidad de la entrega.
Provee apoyo, supervisión y se responsabiliza por las tareas que ha delegado.	Brinda apoyo sólo si se le solicita. Necesita ayuda para asumir la responsabilidad por las tareas que ha delegado.	Está atento para brindar apoyo a los demás en las tareas que ha delegado. En ocasiones es necesario recordarle su responsabilidad sobre los resultados de las tareas que ha delegado.	Tiene una actitud comprometida con las tareas en las que está involucrado. Brinda apoyo, supervisa y se responsabiliza por el cumplimiento de las tareas que ha delegado.	Se reconoce ampliamente el apoyo que brinda. Siempre está atento a proponer diferentes alternativas de trabajo a favor del mejor cumplimiento de las tareas o proyectos. Asume la responsabilidad de los resultados de las tareas delegadas como propia.
Asume responsabilidad por los errores cometidos por su equipo de trabajo.	Se conforma con el resultado de sus tareas y espera que el equipo cumpla con lo asignado.	Actúa cooperativamente en el desarrollo de sus tareas y cumple con lo esperado. Ocasionalmente se hace cargo de las deficiencias del equipo.	Se hace cargo de las deficiencias del equipo. Modifica con buena disposición la organización de sus tiempos para cumplir con las tareas asignadas y delegadas.	Asume plena responsabilidad por el desempeño del equipo a su cargo. Se reconoce su capacidad tanto para reformular estrategias, como para lograr los objetivos propuestos, lo que genera una fuerte adhesión del grupo.

Fuente: Perfiles de competencia, Fundación Chile (2015)

Imagen 33: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Relaciones Interpersonales

CC 07 RELACIONES INTERPERSONALES.

Descripción: Capacidad para generar relaciones que promuevan un ambiente de trabajo cordial, colaborativo y cooperativo

Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Mantiene un trato cordial con todas las personas.	En ocasiones se muestra impulsivo al dar sus respuestas y hace comentarios inoportunos. Necesita ayuda para adaptarse al contexto de sus interlocutores.	Adecua su lenguaje y trato según las características particulares de sus interlocutores. En ocasiones necesita ayuda para adaptarse a diferentes contextos.	Su trato es amable y respetuoso con todas las personas.	Es reconocido por su empatía, cordialidad y trato respetuoso con todas las personas. Ayuda a los demás a mejorar su estilo para relacionarse.
Se comunica efectivamente.	Le es difícil comunicar lo que realmente quiere decir. Requiere apoyo para expresar sus ideas.	Manifiesta seguridad en la expresión de sus ideas. Ocasionalmente requiere ayuda para aclarar el sentido de sus ideas.	Se expresa claramente. Genera confianza y credibilidad.	Sus competencias como buen comunicador son ampliamente reconocidas por la comunidad educativa. Ayuda a otros a preparar sus presentaciones y a mejorar su estilo de comunicación.
Establece redes de colaboración.	Requiere apoyo para idear y aplicar estrategias para formar alianzas de colaboración mutua.	Logra convencer a otros para establecer alianzas de colaboración mutua. En ocasiones requiere ayuda para que éstas perduren.	Convence a otros para establecer alianzas duraderas de colaboración mutua. Es sólido en sus argumentos.	Es reconocida su capacidad para armar redes de contactos que permitan la colaboración mutua. Ha logrado instalar estilos de trabajo colaborativo.
Demuestra apoyo y confianza en el trabajo conjunto.	En general, no presta apoyo a sus compañeros de trabajo. Le es difícil confiar en la capacidad de los demás para colaborar.	Presta apoyo a otros cuando se lo solicitan. Necesita ayuda para confiar en la capacidad de los demás para ayudar y colaborar.	Apoya a los demás en la realización de sus actividades. Confía en la capacidad de los demás para ayudar y colaborar.	Es reconocido por la confianza que deposita en las capacidades de los otros. Apoya en forma preactiva a los demás logrando un trabajo de equipo cooperativo y sin conflictos.

Fuente: Perfiles de competencia, Fundación Chile (2015)

Imagen 34: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Negociar y Resolver Conflictos

CC 08 NEGOCIAR Y RESOLVER CONFLICTOS.

Descripción: Capacidad para facilitar el logro de acuerdos que cuenten con el apoyo y aprobación de todos los involucrados.

Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Afronta los conflictos y busca soluciones.	Frecuentemente requiere apoyo para identificar los conflictos y buscar soluciones. Suele evadir los conflictos.	En ocasiones necesita ayuda para reconocer los conflictos, comprender su origen y buscar soluciones.	Enfrenta los conflictos con decisión. Busca comprender su origen y encuentra soluciones oportunas.	Enfrenta los conflictos y los resuelve con éxito. Ayuda a los demás en forma constructiva a solucionar los conflictos en los que se ven involucrados.
Demuestra capacidad de negociación.	Visualiza los conflictos como un problema que resolver y no como una oportunidad de crecimiento. Necesita ayuda para negociar.	Frecuentemente puede negociar soluciones con éxito. En ocasiones requiere apoyo en situaciones de mayor complejidad.	Es persistente en la búsqueda de fórmulas exitosas de negociación. Posee capacidad de argumentación y convencimiento.	Es ampliamente reconocido por su capacidad de negociar en situaciones complejas. Reformula los conflictos transformándolos en oportunidades de aprendizaje.
Toma decisiones.	Toma decisiones en forma unilateral. No considera la opinión de los demás cuando interviene en un conflicto.	Generalmente toma decisiones en forma autónoma y tranquila, sin ceder a las presiones de las partes en conflicto. En ocasiones necesita ayuda para tender puentes entre los involucrados.	Toma decisiones en forma rápida y oportuna, considerando las consecuencias y pidiendo opiniones de otras personas cuando es necesario. Es un buen mediador.	Es ampliamente reconocido por su capacidad de mediar en los conflictos: acerca a las partes y protege el clima laboral. Es considerado un gran apoyo para los demás en sus procesos de negociación.

Fuente: Perfiles de competencia, Fundación Chile (2015)

Imagen 35: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Trabajo en Equipo

CC 09 TRABAJO EN EQUIPO.

Descripción: Capacidad para trabajar efectiva e interrelacionadamente para alcanzar los objetivos de la organización escolar.

Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Facilita el logro de los objetivos.	Antepone los objetivos personales a los del equipo. Sus aportes al grupo son escasos.	Promueve la colaboración entre los miembros del equipo para asegurar el logro de los objetivos.	Prioriza los objetivos de la comunidad escolar por sobre los propios o los de su equipo, en el corto, mediano y largo plazo.	Es reconocida su orientación hacia el logro de resultados. Colabora para eliminar los obstáculos y ayuda al equipo a cumplir con los objetivos, haciendo sugerencias en el corto y largo plazo.
Involucra a otras personas en el logro de los objetivos y toma de decisiones.	Tiene dificultades en coordinar su trabajo y sumar sus esfuerzos al de los demás.	Mantiene informados a los miembros del equipo acerca de nuevas decisiones o cambios. Generalmente coopera con las demás personas.	Valora todos los talentos individuales del grupo. Tiene capacidad de escuchar e involucra a las personas en la toma de decisiones, formando equipos de trabajo.	Organiza equipos de trabajo en forma eficiente. Los resultados logrados son eficaces y sostenibles en el tiempo. Es reconocida su capacidad para delegar responsabilidades y generar un equipo altamente comprometido con los objetivos institucionales.
Hace aportes importantes para los resultados del equipo.	Frecuentemente expresa desacuerdo con el grupo. Quiere imponer su parecer.	Expresa abiertamente sus opiniones a los demás miembros del grupo. Generalmente su actitud es respetuosa y tolerante.	Sus opiniones constituyen un aporte constructivo al trabajo del equipo. Se relaciona con respeto y cordialidad.	Sus aportes son fundamentales para el buen trabajo del equipo. Facilita información relevante y comparte las estrategias y resultados con otras áreas, colaborando en la resolución de problemas de diversos sectores de la comunidad escolar.
Cumple con los compromisos contraidos.	Se integra al ritmo de trabajo de sus pares con algunas dificultades. Ocasionalmente es necesario recordarle los plazos y compromisos.	Generalmente cumple con los compromisos pactados con el equipo, en los plazos estipulados y en forma debida. Solo ocasionalmente necesita ayuda para respetar los plazos.	Cumple con los compromisos contraidos. Es confiable por su responsabilidad y capacidad de respuesta.	Es reconocida por su confiabilidad y su capacidad de anticiparse a los plazos establecidos. Responde a las expectativas del equipo al adquirir y cumplir con nuevos compromisos que agregan valor al equipo y a la institución.

Fuente: Perfiles de competencia, Fundación Chile (2015)

Imagen 36: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Adaptación al Cambio

CC 10 ADAPTACIÓN AL CAMBIO

Descripción: Capacidad para realizar oportunamente los ajustes necesarios en los objetivos y metas con el fin de mantener el nivel de eficiencia.

Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Entiende el cambio de escenario o contexto.	Necesita ayuda para comprender los cambios de contexto. Maneja con dificultad la incertidumbre.	En ocasiones necesita ayuda para comprender las nuevas necesidades que surgirán a partir de los cambios de contexto.	Se adapta fácilmente a diversos escenarios, contextos, situaciones y personas en la organización educativa.	Es reconocida su capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. Tiene una actitud proactiva frente a los cambios, manteniendo e incluso aumentando su nivel de eficiencia.
Tiene una actitud flexible frente a los cambios.	Presenta alguna dificultad para modificar su punto de vista y aceptar los cambios, a pesar de las evidencias o razones que se le proporcionan.	Escucha con atención otros puntos de vista, analiza las evidencias y adopta una actitud de apertura frente a los cambios.	Integra nuevas ideas y criterios que le permiten modificar en todo o en parte su manera habitual de hacer las cosas.	Se anticipa a los cambios preparándose con una actitud positiva. Fomenta la apertura al cambio entre las personas de la organización educativa.
Ajusta su comportamiento a nuevas demandas.	Tiene dificultades para identificar las necesidades de cambio que presentan en su trabajo.	Se muestra hábil en la generación de nuevas respuestas aplicando soluciones conocidas frente a situaciones nuevas.	Se muestra atento y receptivo a los cambios de contexto. Busca las mejores maneras de reaccionar frente a situaciones y demandas nuevas.	Se reconoce ampliamente su capacidad para reformular su actividad. Motiva a los demás a adaptarse a los cambios creativamente.

Fuente: Perfiles de competencia, Fundación Chile (2015)

Imagen 37: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Asertividad

CC 11 ASERTIVIDAD				
Descripción: Capacidad para declarar en forma oportuna y con honestidad lo que se piensa y siente, cuidando la relación con los otros.				
Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Involucra a otras personas en el logro de los objetivos y toma de decisiones.	Tiene dificultades en coordinar su trabajo y sumar sus esfuerzos al de los demás.	Mantiene informados a los miembros del equipo acerca de nuevas decisiones o cambios. Generalmente coopera con las demás personas.	Valora todos los talentos individuales del grupo. Tiene capacidad de escuchar e involucrar a las personas en la toma de decisiones, formando equipos de trabajo.	Organiza equipos de trabajo en forma eficiente. Los resultados logrados son eficaces y sostenibles en el tiempo. Es reconocida su capacidad para delegar responsabilidades y generar un equipo altamente comprometido con los objetivos institucionales.
Hace aportes importantes para los resultados del equipo.	Frecuentemente expresa desacuerdo con el grupo. Quiere imponer su parecer.	Expresa abiertamente sus opiniones a los demás miembros del grupo. Generalmente su actitud es respetuosa y tolerante.	Sus opiniones constituyen un aporte constructivo al trabajo del equipo. Se relaciona con respeto y cordialidad.	Sus aportes son fundamentales para el buen trabajo del equipo. Facilita información relevante y comparte las estrategias y resultados con otras áreas, colaborando en la resolución de problemas de diversos sectores de la comunidad escolar.
Cumple con los compromisos contralidos.	Se integra al ritmo de trabajo de sus pares con algunas dificultades. Ocasionalmente es necesario recordarle los plazos y compromisos.	Generalmente cumple con los compromisos pactados con el equipo, en los plazos estipulados y en forma debida. Solo ocasionalmente necesita ayuda para respetar los plazos.	Cumple con los compromisos contralidos. Es confiable por su responsabilidad y capacidad de respuesta.	Es reconocido por su confiabilidad y su capacidad de anticiparse a los plazos establecidos. Responde a las expectativas del equipo al adquirir cumplir con nuevos compromisos que agregan valor al equipo y a la institución.

Fuente: Perfiles de competencia, Fundación Chile (2015)

Imagen 38: Rúbrica Descripción Competencias Conductual Iniciativa e Innovación

CC 12 INICIATIVA E INNOVACIÓN.				
Descripción: Capacidad para formular activamente nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno, tomando decisiones oportunas con criterio propio.				
Criterios Conductuales	Nivel 1 (Mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Capacidad de reacción.	Necesita ayuda y orientación cuando se requiere abordar situaciones nuevas. Prefiere que otros lo hagan por él.	Maneja situaciones nuevas que se presentan, sin generar conflictos. En ocasiones necesita ayuda para anticiparse a los problemas.	Actúa con rapidez y autonomía frente a un problema al que hay que encontrar una pronta solución. Es proactivo.	Es reconocida su capacidad para reaccionar en forma oportuna y acertada frente a nuevas situaciones. Su apoyo es de gran ayuda para los demás.
Aporta alternativas innovadoras a la solución de los problemas.	Presenta dificultades para identificar los problemas que se le plantean y resolverlos. Necesita que le digan cómo actuar.	Hace buenos aportes para resolver problemas, aunque ellos impliquen cambios en su estilo de trabajo. Ocasionalmente necesita apoyo para superar obstáculos y dificultades.	Toma decisiones y emprende acciones con iniciativa que generan nuevas formas de resolución de problemas dentro de su entorno profesional. Supera los obstáculos y dificultades con facilidad.	Actúa sistemáticamente en forma proactiva e innovadora. Promueve mejoramientos que implican un cambio en las prácticas de la escuela.
Actúa con creatividad.	Presenta algunas dificultades para llevar nuevas ideas a la práctica. Necesita ayuda para salir de lo establecido.	Genera ideas que tienen un impacto menor en el trabajo del área. En ocasiones requiere ayuda para llevar sus nuevas ideas a la práctica.	Frecuentemente sus nuevas ideas tienen un impacto significativo en la forma de trabajar del área. Tiene gran autonomía para llevarlas a cabo.	Constantemente genera nuevas ideas que agregan valor al trabajo del área. Muchas de ellas han tenido un impacto importante en la forma de trabajar de la institución.
Anticipa los cambios de contexto.	Necesita ayuda para estar al día con los cambios de su área y relacionarlos con su trabajo.	Está informado acerca de los cambios del contexto cultural y de su área. Requiere ayuda para relacionarlos con los cambios que en su trabajo ellos demandan.	Está atento a los cambios del contexto cultural y de las nuevas demandas que ellos hacen a su trabajo. Puede interpretar los cambios y hacer mejoras concretas en su práctica profesional.	Se anticipa a los cambios y a las nuevas demandas que surgen en la sociedad. Es reconocida su capacidad para realizar cambios que, además de agregar valor, colocan a la institución a la vanguardia.
Incentiva la innovación.	Rara vez estimula a los estudiantes a proponer actividades innovadoras. No enfatiza la importancia del cambio innovador y su impacto en la institución.	Introduce la reflexión acerca de la necesidad de innovar en los estilos de trabajo. En ocasiones retroalimenta las iniciativas innovadoras de los estudiantes.	Abre espacios para que los estudiantes asuman el desafío y el riesgo de experimentar formas innovadoras de hacer las cosas. Retroalimenta a partir de los resultados.	Forma estudiantes con gran capacidad para realizar actividades innovadoras. Su retroalimentación de dichas prácticas es habitual y sistemática. La institución logra reconocimiento público por ello.

Fuente: Perfiles de competencia, Fundación Chile (2015)

ANEXO C: Registro en plataforma

Imagen 39: Registro en plataforma de niveles de logro en competencias conductuales por establecimiento

Descripción	Porcentaje Obtenido %
CC Compromiso ético-social	
...Transmite, promueve y practica los valores del Proyecto Educativo Institucional.	97
...Se compromete con la institución.	99
...Se compromete con el entorno social y cultural del establecimiento.	98
CC Orientación a la Calidad	
...Realiza un trabajo de calidad de acuerdo a las normas establecidas.	94
...Se orienta al mejoramiento continuo.	96
...Asegura resultados de alta calidad.	96
...Alinea su trabajo con la Visión institucional.	98
CC Autoaprendizaje	
...Se mantiene actualizado en los nuevos desarrollos de su área.	96
...Se compromete con su propia formación.	96
...Profundiza en temas de su especialidad y hace transferencia a su trabajo de aula.	98
...Desarrolla su autoestima profesional.	98
CC Liderazgo	
...Aplica la visión en su trabajo.	96
...Mejora las prácticas de la escuela.	91
...Asume responsabilidad.	98
...Desarrolla a otros.	96
...Impulsa la innovación.	94

Fuente: Fundación Chile (2015).

Imagen 40: Registro en plataforma de niveles de logro en competencias conductuales por funcionarios

Profesor :PATRICIO	0
--CC Compromiso ético-social	96
--CC Orientación a la Calidad	89
--CC Autoaprendizaje	91
--CC Liderazgo	93
--CC Responsabilidad	95
--CC Relaciones Interpersonales	98
--CC Negociar y Resolver Conflictos	80
--CC Trabajar en Equipo	100
--CC Adaptación al Cambio	100
--CC Iniciativa e innovación	86
Profesor :ALEJANDRA	0
--CC Compromiso ético-social	91
--CC Orientación a la Calidad	92
--CC Autoaprendizaje	95
--CC Liderazgo	88
--CC Responsabilidad	97
--CC Negociar y Resolver Conflictos	100
--CC Iniciativa e innovación	93

Fuente: Fundación Chile (2015).

ANEXO D: Pauta observación de clases- Apoyo profesores

Imagen 41: Adaptación de Pauta de Observación de Clases Programa Apoyo Compartido

PAUTA OBSERVACIÓN DE CLASES – APOYO A PROFESORES		MOMENTO DE LA CLASE		
		INICIO	DESARROLLO	CIERRE
NOMBRE PROFESOR(A) : _____				
ASIGNATURA: _____ CURSO : _____				
FECHA 1a Observ. _____ Observación realizada por: _____				
FECHA 2a Observ. _____ Observación realizada por: _____				

Criterios				
4	3	2	1	0
Si	Generalmente	Pocas veces	No	No Aplica
100%	75%	50%	1%	0%

Logro Foco Observación
I. Fomento de un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje
II. Implementación efectiva del currículum
III. Optimización del uso del tiempo para el aprendizaje
IV. Monitoreo del logro de los estudiantes
Logro Total Observ

I. FOCO: Fomento de un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje	Puntaje	% Logro	Comentarios
1. La clase se desarrolla sin interrupciones internas e importantes que desconcentren a los alumnos de sus actividades de aprendizaje.			
2. El docente promueve la participación de sus alumnos.			
3. El docente interactúa con sus alumnos durante la clase.			
4. Si las respuestas de un estudiante son incorrectas se usan como un recurso de aprendizaje.			
5. El docente ofrece comentarios positivos en relación con el comportamiento adecuado.			
SUBTOTAL			

II. FOCO: Implementación Efectiva del Currículum	Puntaje	% Logro	Comentarios
1. La planificación de clases está físicamente en la sala para el uso docente (papel, pc, tablet etc).			
2. La clase desarrollada es concordante con la clase planificada.			
3. Los objetivos se verbalizan y/o escriben en el pizarrón o en otra ubicación de la sala y pueden ser vistos por todos los alumnos.			
4. Los objetivos y contenidos de la clase se comunican de forma adecuada y clara al nivel de comprensión de los estudiantes.			
5. El docente relaciona los objetivos y actividades de la clase con aprendizajes previos de los alumnos o con sus experiencias personales.			
6. El docente respeta los momentos didácticos de la clase y se ajusta a los tiempos considerados en la planificación.			
SUBTOTAL			

III. FOCO: Optimización del uso del tiempo para el aprendizaje	Puntaje	% Logro	Comentarios
1. La clase abarca todo el horario de clases estipulado.			
2. El profesor utiliza estrategias para mantener la atención de los estudiantes (diversifica actividades: lectura compartida, pedir opinión, actividades prácticas, hacer preguntas , otros)			
3. Las actividades realizadas durante el desarrollo responden a un orden lógico y buscan alcanzar el objetivo de la clase.			
4. Los estudiantes realizan las actividades de la clase (están haciendo la tarea o actividad correspondiente).			
5. El tiempo utilizado para las actividades es el adecuado.			
SUBTOTAL			

IV. FOCO: Monitoreo del logro de los estudiantes	Puntaje	% Logro	Comentarios
1. El docente revisa y retroalimenta en forma general la tarea solicitada para la clase.			
2. En el desarrollo, el docente verifica constantemente la comprensión por parte de los alumnos de los contenidos trabajados.			
3. Las preguntas realizadas por el docente son coherentes con el objetivo de aprendizaje.			
4. El docente estimula sistemáticamente la indagación, la formulación de opiniones, la formulación de preguntas y/o el hallazgo de soluciones propias, entre otras, favoreciendo de este modo, el desarrollo de la autonomía de los alumnos.			
5. El docente aplica variadas estrategias de enseñanza, por ejemplo, que los estudiantes comparen, clasifiquen, generen analogías y metáforas, resuman, elaboren preguntas, expliquen, modelen conceptos, entre otras.			
6. El docente utiliza técnicas para preguntar que aseguran que todos los alumnos, de diversos niveles de aprendizaje, tienen la misma posibilidad de ser interrogados (por ejemplo, selecciona alumnos al azar).			
7. Durante el cierre de la clase, el profesor utiliza técnicas con el fin de verificar el cumplimiento de los OA por parte de los estudiantes.			
8. El docente monitorea el desempeño y el progreso de sus estudiantes desplazándose por los puestos.			
9. El docente ofrece espacios para dudas y preguntas.			
SUBTOTAL			

Observaciones generales:
Compromisos:

Firma profesor: _____

Firma persona que observó: _____

Fuente: Mineduc (2014).

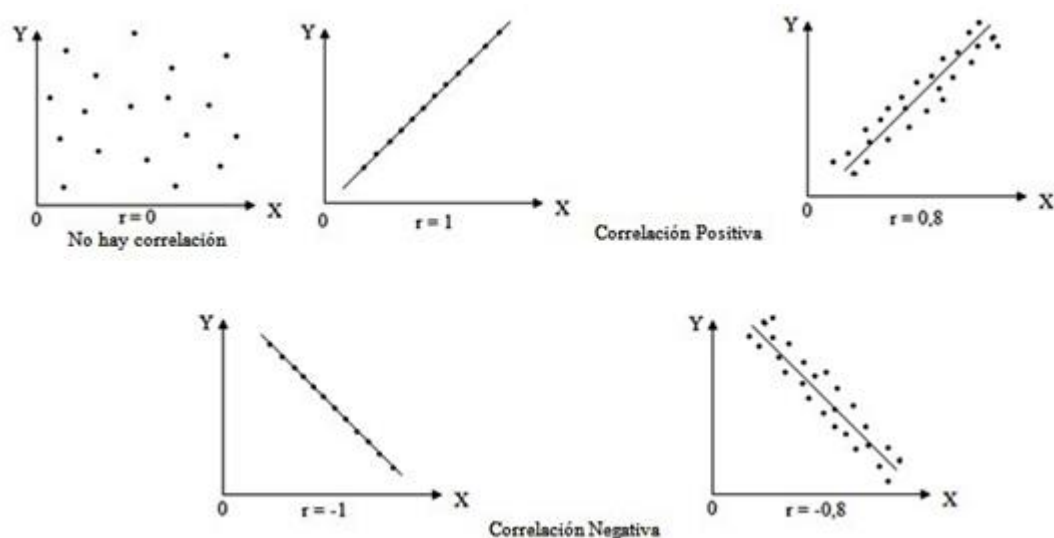
ANEXO E: Instrumentos para análisis de datos

Coeficiente de correlación de Karl Pearson

Dado dos variables, la correlación permite hacer estimaciones del valor de una de ellas conociendo el valor de la otra variable.

Los coeficientes de correlación son medidas que indican la situación relativa de los mismos sucesos respecto a las dos variables, es decir, son la expresión numérica que nos indica el grado de relación existente entre las 2 variables y en qué medida se relacionan. Son números que varían entre los límites +1 y -1. Su magnitud indica el grado de asociación entre las variables; el valor $r = 0$ indica que no existe relación entre las variables; los valores (1 son indicadores de una correlación perfecta positiva (al crecer o decrecer X, crece o decrece Y) o negativa (Al crecer o decrecer X, decrece o crece Y).

Imagen 42: Coeficiente de correlación Karl Pearson



Fuente: Capítulo 13, Análisis de correlación y regresión (2003).

Tabla 75: Para interpretar el coeficiente de correlación utilizamos la siguiente escala:

Valor	Significado
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0,9 a -0,99	Correlación negativa muy alta
-0,7 a -0,89	Correlación negativa alta
-0,4 a -0,69	Correlación negativa moderada
-0,2 a -0,39	Correlación negativa baja
-0,01 a -0,19	Correlación negativa muy baja
0	Correlación nula
0,01 a 0,19	Correlación positiva muy baja
0,2 a 0,39	Correlación positiva baja
0,4 a 0,69	Correlación positiva moderada
0,7 a 0,89	Correlación positiva alta
0,9 a 0,99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

Fuente: Capítulo 13, Análisis de correlación y regresión (2003).

Para datos no agrupados se calcula aplicando la siguiente ecuación¹³:

$$r = \frac{\sum xy}{\sqrt{(\sum x^2)(\sum y^2)}}$$

r = Coeficiente producto-momento de correlación lineal

$$x = X - \bar{X}; \quad y = Y - \bar{Y}$$

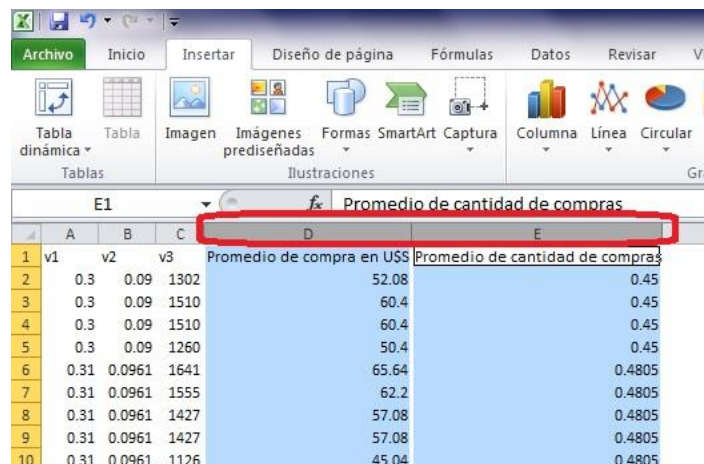
¹³ Coeficiente de correlación Karl Pearson, trabajo enviado por Mario Suarez a la página Monografías, recuperado en: <http://www.monografias.com/trabajos85/coeficiente-correlacion-karl-pearson/coeficiente-correlacion-karl-pearson.shtml#ixzz3rKaMTipt>.

Uso de la herramienta Excel para el análisis de datos

➤ Análisis gráfico

Imagen 43: Imágenes secuenciadas de procesos de análisis de gráfico en Excel

- a) Se seleccionan las dos columnas numéricas que se desean analizar, en este ejemplo serán las 'D' y 'E':

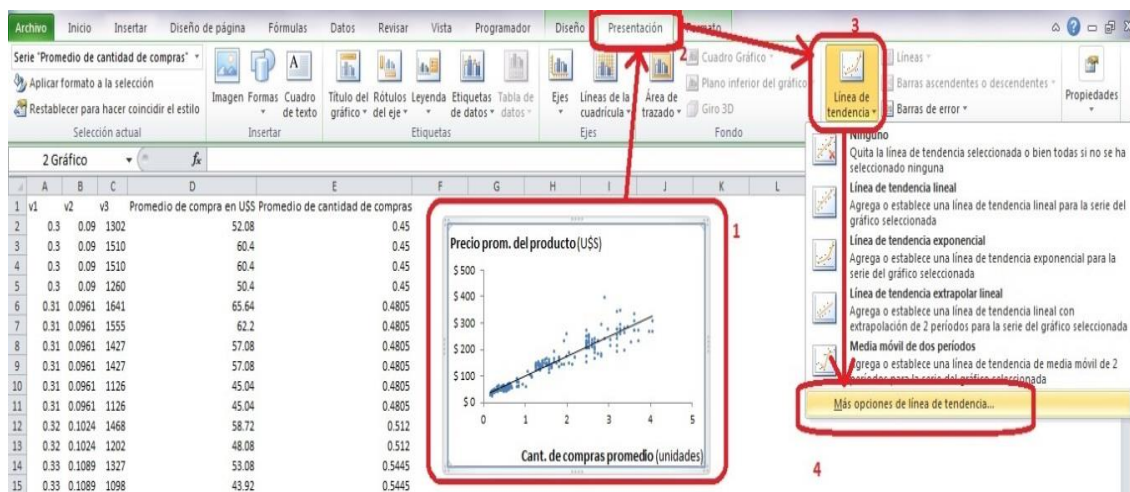


	A	B	C	D	E
1	v1	v2	v3	Promedio de compra en US\$	Promedio de cantidad de compras
2		0.3	0.09	1302	52.08
3		0.3	0.09	1510	60.4
4		0.3	0.09	1510	60.4
5		0.3	0.09	1260	50.4
6		0.31	0.0961	1641	65.64
7		0.31	0.0961	1555	62.2
8		0.31	0.0961	1427	57.08
9		0.31	0.0961	1427	57.08
10		0.31	0.0961	1126	45.04

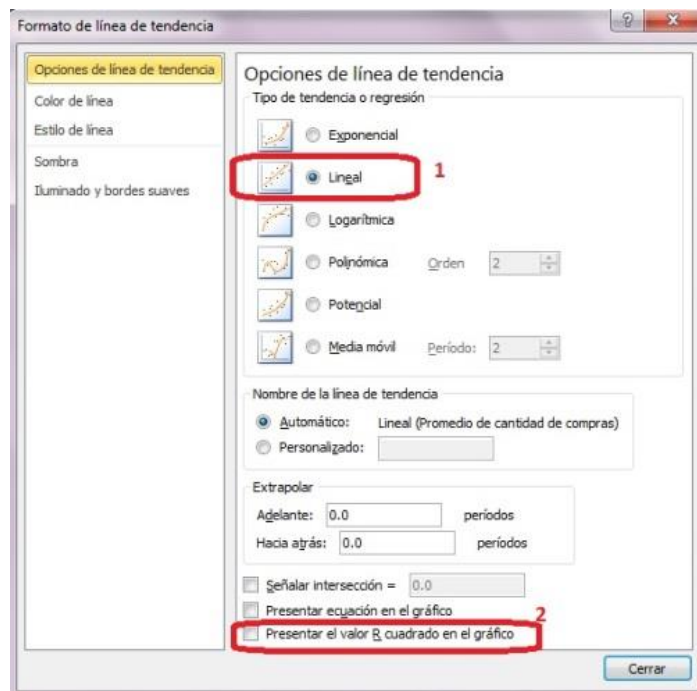
- b) En solapa "Insertar", hacer click en "Dispersión":



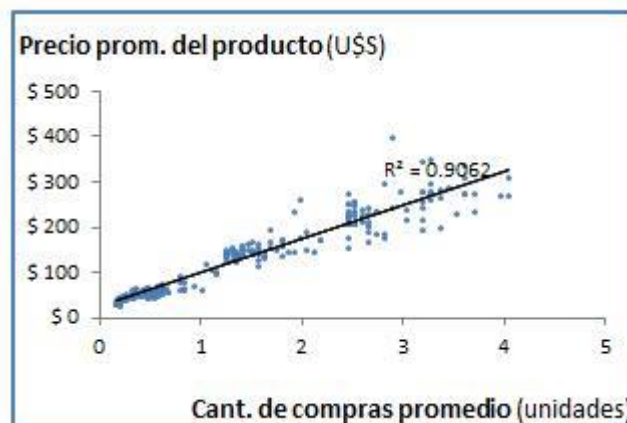
- c) Una vez creado el gráfico, se genera la recta de regresión lineal:



- d) Se configura la recta seleccionando “Lineal” y tildando la opción de “Presentar el valor de R cuadrado en el gráfico”, se cierra la ventana.



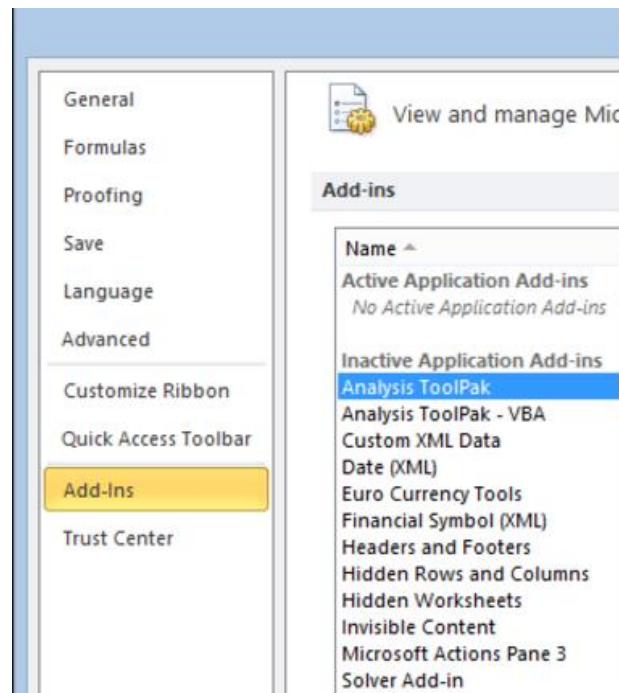
- e) Se obtiene el gráfico:



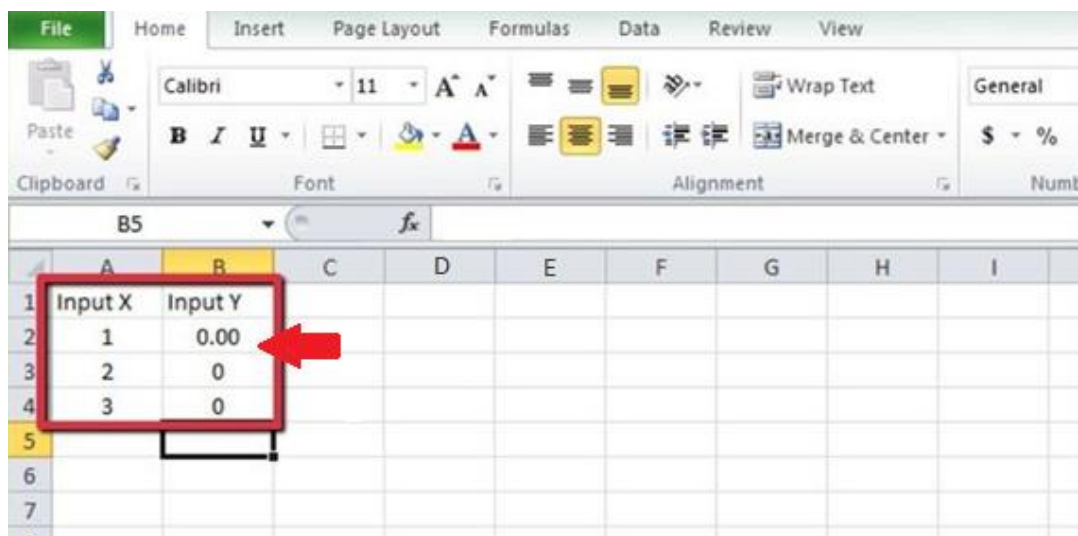
ANEXO F: Complemento “Analysis Toolpack”

- Para utilizar este complemento se debe seguir los siguientes pasos
- a) Ingresar a Excel y entrar a opciones, se despliega la siguiente ventana:

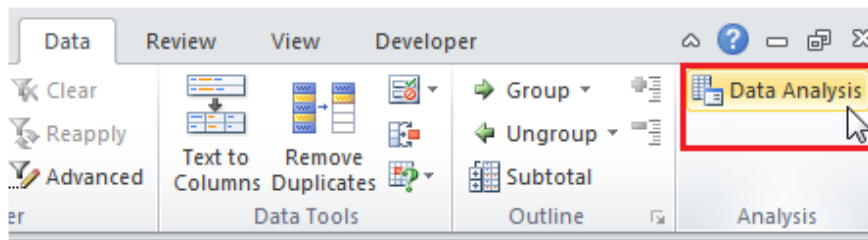
Imagen 44: Complemento “Analysis Toolpack” vista en Excel



- b) Ingresar los datos en la hoja de cálculo a evaluar. El dato (Y) representa la variable dependiente, mientras que el dato (X) es la variable independiente.

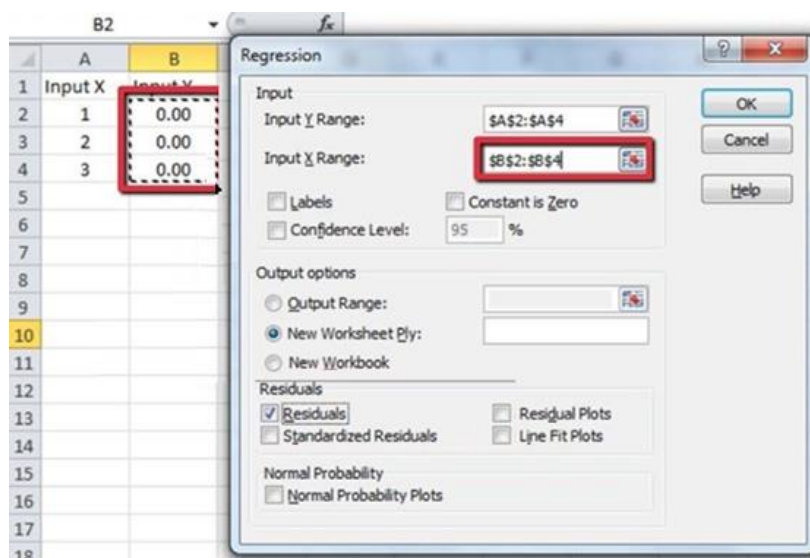
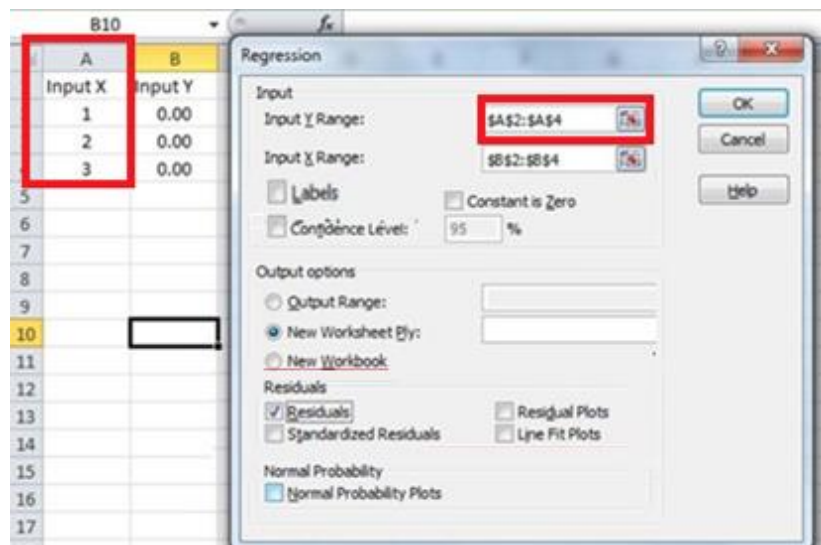


c) Abrir la herramienta de análisis de regresión



d) Definir el rango de los datos (Y). En la casilla “Análisis de regresión”, hacer clic en la casilla de “Rango de datos (Y). Luego se debe presionar y arrastrar el cursor en el campo de los datos (Y) para elegir todos los números a analizar.

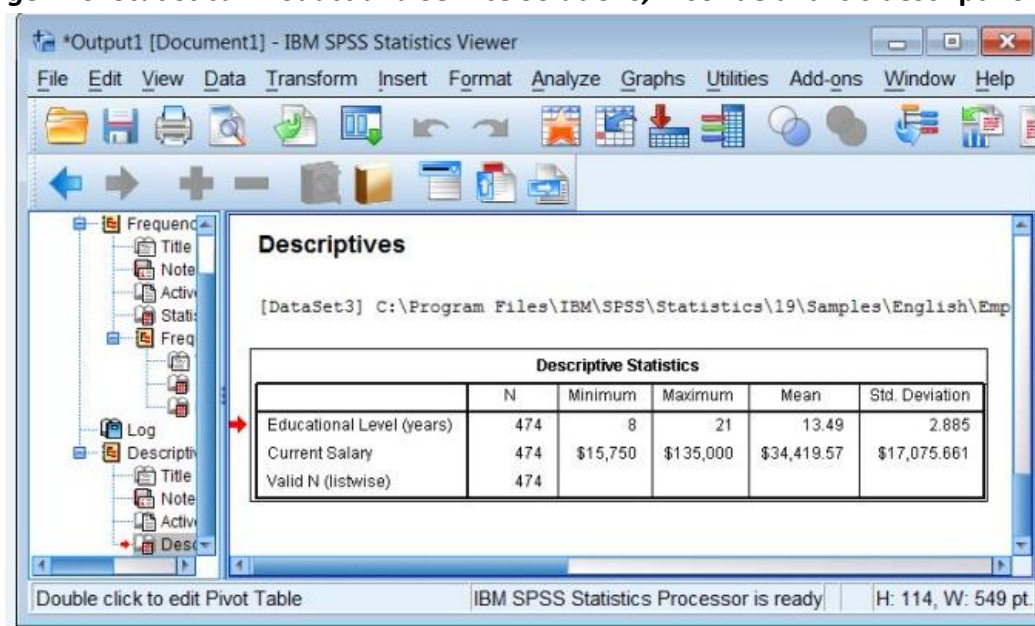
Imagen 45: Definición de Rangos y análisis de regresión



ANEXO G: IBM SPSS Statistics

Programa estadístico que permite el análisis de datos centrándose en todas las etapas del proceso analítico. Es utilizado en este caso para hacer una relación entre los porcentajes de logros alcanzados en la evaluación de las competencias conductuales de los 36 establecimientos de la comuna de Rancagua, con el fin de generar un análisis de los resultados graficados en relación los estándares de desempeño, criterios preestablecidos y presentados en un rúbrica adaptada de acuerdo a propuestas de Fundación Chile¹⁴ que busca establecer una correlación entre los niveles de logros y la productividad de la enseñanza, entendida como resultados en medición SIMCE y pruebas de cobertura curricular obtenidos por cada establecimiento educacional.

Imagen 46: Statistical Product and Service Solutions, Visor de análisis descriptivo



¹⁴ Manual de Gestión de Competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares (Mayo, 2006) recuperado en: www.gestionescolar.cl

ANEXO H: Cargo y perfil de competencia asociado

Cuadro 12: Cargo y su respectivo perfil de competencia

<i>Cargo</i>	<i>Perfil de Competencias</i>
Administrativo	Administrativo
Asistente de Sala Ley SEP	Asistente de Aula
Asistente Social	Asistente Social
Auxiliar de Párvulo	Asistente de Párvulos
Auxiliar de Servicio	Auxiliar de Servicios Menores
Coordinador Enlace	Coordinador(a) de Actividades no Lectivas
Cuidador	Auxiliar de Servicios Menores
Cuidador y Jardinero	Auxiliar de Servicios Menores
Director de Educación Básica	Director
Director de Educación Media	Director
Docente Convivencia Escolar Ley SEP	Doc. Conviv. Escolar Ley SEP
Docente Reforzamiento Ley SEP	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Religión Evangélica	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Artes Plásticas E.M.	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Biología Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Castellano Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Cs. Naturales Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Cs. Sociales Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente de Aula Educación Básica	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente de Computación	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente de Educación Física	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente de Física Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente de Inglés	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente de Religión	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Educación Diferencial	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Educación Física E. Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Educación Musical	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Educ. Musical Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Encargado Esc. Rural	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Encargado Orientación	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Especialidad E.M.T.P.	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Filosofía Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Historia Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Inglés Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Ley SEP	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Matemáticas Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Química Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Religión Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Docente Tecnología Enseñanza Media	Prof Asignatura E. Media, Básica; Prof. Jefe
Educadora de Párvulos	Educadora de Párvulos

Fuente: Consultora de Gestión Estratégica (2014)

Cuadro 13: Cargo y su respectivo perfil de competencia

CARGO	Perfil de Competencias
Encargado Biblioteca	Encargado/a del CRA
Encargado de Enlace	Coordinador(a) de Actividades no Lectivas
Encargado Laboratorio Computación	Coordinador(a) de Actividades no Lectivas
Fonoaudiólogo	Psicopedagogo(a)
Inspector General Educación Media	Inspector General
Jefe Taller	Coordinador(a) de Actividades no Lectivas
Jefe UTP Educación Básica	Jefe Unidad Técnico Pedagógica
Jefe UTP Educación Media	Jefe Unidad Técnico Pedagógica
kinesiólogo	Psicopedagogo(a)
Monitor SEP	Asistente de Aula
Monitor Taller JEC	Asistente de Aula
Monitores 1ros. años	Asistente de Aula
Orientador Educación Media	Asistente de Aula
Paradocente de Educación Básica	Asistente de Aula
Paradocente de Educación Media	Asistente de Aula
Paradocente y Administrativo	Asistente de Aula
Psicólogo	Psicólogo(a)
Psicopedagoga	Psicopedagogo(a)
Secretaria	Secretaria/o
Subdirector de Educación Básica	Subdirector
Subdirector de Educación Media	Subdirector
Técnico Nivel Superior Educación Especial	Profesor de asignatura de Enseñanza Media
Terapeuta Ocupacional	Psicopedagogo(a)
Auxiliar	Auxiliar de Servicios Menores
Vigilante	Auxiliar de Servicios Menores

Fuente: Consultora de Gestión Estratégica (2014)

ANEXO I: Competencias conductuales de Asistentes de la Educación

Cuadro 14: Perfil asistentes de aula y de párvulos

Perfil: Asistente de Aula y Asistente de Párvulos
Competencias conductuales
UCC AE 01 Proactividad Asist. Aula y Asist. Parv.
Capacidad de anticiparse a las situaciones, teniendo la habilidad de realizar acciones autónomas, de manera eficaz y eficiente.
<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra iniciativa en la búsqueda de información para colaborar con la confección de materiales e implementación de espacios de aprendizaje para apoyar en las actividades de aula. • Se mantiene atento e informado de necesidades emergentes de materiales y organización de espacios, tomando acciones oportunas para • Informa oportunamente a la educadora de párvulos o docente del nivel sobre necesidades de materiales o de tareas de organización en el
UCC AE 02 Trabajo en equipo Asist. Aula y Asist. Parv.
Capacidad de participar activamente en el logro de metas comunes del grupo de trabajo, cooperando con los demás.
<ul style="list-style-type: none"> • Colabora con la educadora de párvulos o docente del nivel, distribuyendo tareas de confección de materiales y espacios de aprendizaje. • Conoce la planificación de actividades y los objetivos del material que confecciona y de los espacios que implementa. • Formula y comunica sugerencias de mejora en los materiales y en la organización del aula, a la educadora de párvulos o docente del nivel. • Informa oportunamente a la educadora de párvulos o docente del nivel sobre necesidades de apoyo en el aprendizaje de niños y niñas.
UCC AE 03 Relaciones interpersonales Asist. Aula y Asist. Parv.
Capacidad para relacionarse con estudiantes y adultos con respeto y cordialidad, comunicando sus opiniones en forma asertiva y oportuna, mediando conflictos para buscar consensos que consideren los distintos puntos de vista.
<ul style="list-style-type: none"> • Trata en forma cordial a estudiantes, docentes, apoderados, directivos y asistentes de la educación. • Demuestra coherencia en su actuar, es transparente al entregar información y sus actitudes y acciones corresponden con lo que dice o • Realiza mediación en casos de conflicto, considerando distintos puntos de vista para llegar a acuerdos.
UCC AE 04 Comunicación Efectiva Asist. Aula y Asist. Parv.
Capacidad para escuchar, comunicar ideas, verificar la comprensión de lo comunicado y conseguir resultados de las conversaciones realizadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Escucha inquietudes y preguntas con interés. • Entrega información confiable y actualizada sobre el comportamiento de niños y niñas. • Utiliza componentes verbales y no verbales adecuados para que la información sea comprendida por diferentes tipos de interlocutores (educadora de párvulos, niños y niñas y otros actores educativos).

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

Cuadro 15: Perfil auxiliares de mantención obras menores

Perfil: Auxiliar de Mantención de Obras Menores
Competencias conductuales
UCC AE 01 Proactividad Aux. Mantención
Capacidad de anticiparse a las situaciones, teniendo la habilidad de realizar acciones autónomas, de manera eficaz y eficiente.
<ul style="list-style-type: none"> • Se anticipa a riesgos en el uso de la infraestructura e instalaciones, entregando información oportuna. • Se mantiene atento e informado de las necesidades de mantención y reparaciones del establecimiento, tomando acciones oportunas para • Evalúa los riesgos de mantenciones y reparaciones, tomando las precauciones necesarias para su propia seguridad y la de los demás.
UCC AE 02 Trabajo en equipo Aux. Mantención
Capacidad de participar activamente en el logro de metas comunes del grupo de trabajo, cooperando con los demás.
<ul style="list-style-type: none"> • Colabora con inspectoría general y otros asistentes de la educación, preparando y ejecutando tareas de mantención. • Se informa de la planificación de actividades y los objetivos de las acciones de reparación que realiza. • Cumple con los plazos comprometidos.
UCC AE 05 Autocontrol Aux. Mantención
Capacidad de adecuar el comportamiento a diversas situaciones, conservando la calma y tranquilidad, sobreponiéndose a altas exigencias de trabajo, manteniendo el rendimiento.
<ul style="list-style-type: none"> • Sigue las instrucciones, protocolos de seguridad e instructivos de uso de los materiales de aseo, aún en situaciones de alta demanda de tareas. • Mantiene una actitud positiva frente al trabajo, aún en situaciones de sobrecarga laboral, buscando alternativas que permitan cumplir con las tareas de la mejor forma.

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015).

Cuadro 16: Perfil auxiliares de servicios menores

Perfil: Auxiliar de Servicios Menores
Competencias conductuales
UCC AE 01 Proactividad Aux. Servicios
Capacidad de anticiparse a las situaciones, teniendo la habilidad de realizar acciones autónomas, de manera eficaz y eficiente.
• Demuestra iniciativa en la búsqueda de información para colaborar con la limpieza del establecimiento.
• Se mantiene atento e informado de las necesidades de aseo y ornato del establecimiento, tomando acciones oportunas para resolverlas.
UCC AE 02 Trabajo en equipo Aux. Servicios
Capacidad de participar activamente en el logro de metas comunes del grupo de trabajo, cooperando con los demás.
• Colabora con otros auxiliares, distribuyendo tareas, materiales de aseo y compartiendo instructivos de uso.
• Enseña a otros el uso correcto materiales de aseo y el cumplimiento de las normas de seguridad, según instructivos.
• Pide y ofrece ayuda a los otros auxiliares para cumplir a tiempo las tareas comprometidas.
UCC AE 05 Autocontrol Aux. Servicios
Capacidad de adecuar el comportamiento a diversas situaciones, conservando la calma y tranquilidad, sobreponiéndose a altas exigencias de trabajo, manteniendo el rendimiento.
• Sigue las instrucciones, protocolos de seguridad e instructivos de uso de los materiales de aseo, aún en situaciones de alta demanda de
• Demuestra capacidad de priorizar las tareas más importantes en momentos de sobrecarga de tareas, de acuerdo a la situación y a instrucciones de dirección, inspección o administración.
• Redistribuye tareas de aseo e higiene en caso de ser necesario, con otros auxiliares, de acuerdo a instrucciones de dirección, inspección o
• Mantiene una actitud positiva frente al trabajo, aún en situaciones de sobrecarga laboral, buscando alternativas que permitan cumplir con las tareas de la mejor forma.

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

Cuadro 17: Perfil encargado del CRA

Perfil: Encargado/a del CRA
Competencias conductuales
UCC AE 01 Proactividad Encarg. CRA
Capacidad de anticiparse a las situaciones, teniendo la habilidad de realizar acciones autónomas, de manera eficaz y eficiente.
• Demuestra iniciativa en la búsqueda de información para apoyar en la organización y la difusión sobre el CRA.
• Se mantiene atento e informado de posibles dificultades con la organización y uso de materiales del CRA, tomando acciones oportunas para
• Crea estrategias para asegurar la organización, difusión y control de las acciones del CRA, de acuerdo a las necesidades que observa.
UCC AE 03 Relaciones Interpersonales Encarg. CRA
Capacidad para relacionarse con estudiantes y adultos con respeto y cordialidad, comunicando sus opiniones en forma asertiva y oportuna.
• Trata en forma cordial a estudiantes, docentes, apoderados, directivos y asistentes de la educación.
• Demuestra coherencia en su actuar, es transparente al entregar información y sus actitudes y acciones corresponden con lo que dice o
• Realiza mediación en casos de conflicto, considerando distintos puntos de vista para llegar a acuerdos.
• Media en situaciones de conflicto originadas en la convivencia y/o uso de espacios, materiales o recursos del CRA.
UCC AE 02 Trabajo en equipo Encarg. CRA
Capacidad de participar activamente en el logro de metas comunes del grupo de trabajo, cooperando con los demás.
Capacidad de anticiparse a las situaciones, teniendo la habilidad de realizar acciones autónomas, de manera eficaz y eficiente.
• Colabora con la Jefatura del CRA, en la difusión de tareas, distribución de tareas de organización y acciones de seguimiento del CRA.
• Se mantiene atento e informado de posibles dificultades, respetando el sistema de trabajo del CRA.
• Confirma la realización de actividades, de acuerdo a las necesidades.

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

UCC AE 03 Relaciones Interpersonales Recepcionista
Capacidad para relacionarse con estudiantes y adultos con respeto y cordialidad, comunicando sus opiniones en forma asertiva y oportuna.
• Es amable y cordial para atender a los usuarios.
• Se orienta a la atención de los usuarios, interesándose por entregarles la información solicitada.
• Media entre las personas cuando se presentan conflictos por cancelación de actividades, cambios de horarios, imposibilidad de ser atendidas entre otras situaciones.
UCC AE 04 Comunicación Efectiva Recepcionista
Capacidad para escuchar, comunicar ideas, verificar la comprensión de lo comunicado y conseguir resultados de las conversaciones realizadas.
• Escucha las inquietudes de los usuarios.
• Es claro y preciso para entregar información.
• Verifica que la información entregada sea comprendida.
• Asegura la comprensión de la información, repitiendo las instrucciones, con paciencia y buena disposición.

Cuadro 18: Perfil de recepcionista

Perfil: Recepcionista
Competencias conductuales
UCC AE 01 Proactividad Recepcionista

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

Cuadro 19: Perfil de secretario/a

Perfil: Secretaria/o
Competencias conductuales
UCC AE 01 Proactividad Secretaria/o
Capacidad de anticiparse a las situaciones, teniendo la habilidad de realizar acciones autónomas, de manera eficaz y eficiente.
• Demuestra iniciativa en la búsqueda de información para colaborar con la organización, digitación y copiado de documentos.
• Se mantiene atento e informado de posibles dificultades para realizar la organización, digitación y copiado de documentos, tomando acciones oportunas para enfrentarlas.
• Informa oportunamente a dirección sobre necesidades de materiales u otras tareas de organización, digitación y copiado de documentos.
UCC AE 02 Trabajo en equipo Secretaria/o
Capacidad de participar activamente en el logro de metas comunes del grupo de trabajo, cooperando con los demás.
• Colabora con docentes y directivos, planificando y ejecutando tareas de organización digitación y copiado de documentos.
• Se informa de la planificación de actividades, los objetivos de la documentación que maneja y de las acciones de organización y copiado que
UCC AE 03 Relaciones interpersonales Secretaria/o
Capacidad para relacionarse con estudiantes y adultos con respeto y cordialidad, comunicando sus opiniones en forma asertiva y oportuna, mediando conflictos para buscar consensos que consideren los distintos puntos de vista.
• Trata en forma cordial a estudiantes, docentes, apoderados, directivos y asistentes de la educación.
• Demuestra coherencia en su actuar, es transparente al entregar información y sus actitudes y acciones corresponden con lo que dice o
• Realiza mediación en casos de conflicto, considerando distintos puntos de vista para llegar a acuerdos.
UCC AE 04 Comunicación Efectiva Secretaria/o
Capacidad para escuchar, comunicar ideas, verificar la comprensión de lo comunicado y conseguir resultados de las conversaciones realizadas.
• Escucha con atención a quienes realizan consultas y solicitudes de entrevista.
• Entrega información confiable y actualizada.
• Utiliza componentes verbales y no verbales adecuados para que la información sea comprendida por diferentes tipos de interlocutores (alumnos, personal, apoderados).

Fuente: Perfiles de competencias, Fundación Chile (2015)

ANEXO J: Evaluación de Competencias Conductuales evaluados respecto al cargo

Tabla 76: Competencias que aplica en cada cargo (señalada con número 1)

COMPETENCIA ACTUAL	Director	Subdirector	Inspector General	Jefe U.T.P.	Orientador	Jefe Departamento	Profesor de Asignatura Enseñanza	Prof. Asignatura 2°	Profesor de	Prof. Jefe Enseñanza	Prof. Jefe 2° Ciclo	Prof. Jefe 1° Ciclo	Educadora de	Coordinador	Actividades No	psicólogo	psicopedagoga	Bibliotecario	Asistente Social	Doc. Conv. Escolar	Administrativo
Compromiso Ético-Social	1	1	1	1	1																1
Orientación a la Calidad	1	1	1	1	1	1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	
Autoaprendizaje	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Liderazgo	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1							1	1	
Liderazgo Pedagógico							1						1								
Responsabilidad	1	1	1	1		1							1	1	1	1	1	1	1	1	1
Relaciones Interpersonales		1	1		1				1		1	1		1	1	1	1	1	1		1
Negociar y Resolver Conflictos	1		1	1																	
Trabajar en Equipo					1		1						1	1	1	1	1	1	1		1
Adaptación al Cambio	1	1				1		1	1	1	1	1								1	1
Asertividad																1	1				
Iniciativa e Innovación	1			1		1							1	1	1	1	1	1			
Total Competencias por Cargo	8	7	7	7	6	6	4	4	5	3	4	4	6	6	7	7	6	6	5	5	

Fuente: Consultora de Gestión Estratégica (2014)

ANEXO K: Financiamiento externo, Subvención de Mantenimiento y Fondos CORMUN.

Tabla 77: Financiamiento externo, Subvención de Mantenimiento y Fondos CORMUN

Establecimiento	Proyecto	Fuente Financiamiento	Año	
			2014	2015
Colegio Marcela Paz	Adecuaciones infraestructura	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	1.947.435	
Colegio Alberto Blest gana	Construcción techumbre patio pre-básica	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	8.709.264	
	Mejoramiento cierre patio pre básica	Mejoramiento de infraestructura escolar pública 2013		548.000
	Reposición planchas techumbre	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	1.428.000	
	Trabajo de emergencia techumbre	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	1.666.000	
Colegio Augusto D' Halmar	Mejoramiento espacios de recreo y esparcimiento seguro, consistente en nivelación de patios	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	14.815.500	
	Mejoramiento patio pre-básica	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		4.019.249
Colegio Aurora De Chile	Cierre hall de acceso i etapa	Artículo 17 ley 20.501	4.314.639	
		Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	11.199.189	
	Diseño salas	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	4.277.777	
	Instalación gabinete red húmeda	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		151.690
	Pinturas	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	6.312.249	
	Revisión de arquitectura	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		230.000
	revisión de cálculo	mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		250.000
Colegio Benjamín Vicuña Mackenna	Acondicionar sala de atención de apoderados	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	2.540.293	

	Construcción de bodega	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	8.987.904	
	Habilitación sala de espera y módulos entrevista apoderados	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	2.333.590	
	Mejoramiento camarines	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	20.969.360	
Colegio Carlos Miranda	Ampliación e implementación sala de profesores, (pintura sala de profesores)	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		339.500
	Ampliación sala de profesores	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	7.786.848	
	Implementación biblioteca de aulas	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		675.420
	Implementación multitaller entretenido, (cortinas)	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		354.620
Colegio Eduardo De Geyter	Adecuación menor módulo 1	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	11.393.990	
	Implementación salas de clases	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		3.553.340
	Implementación salas de clases, compra mobiliario	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		1.097.061
	Terminaciones módulo 1 sector baños y duchas	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	24.811.711	
		Subvención de mantenimiento	147.987	
Colegio El Cobre	Adquisición de data show para salas de clases	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		1.009.018
	Adquisición e instalación de paneles solares	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		3.214.535
	Construcción techumbre patio pre-básica	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	22.182.085	
	Mejoramiento	Fondo apoyo a la educación año 2013 (2ª y 3ª cuota)		4.100.000
	Mejoramiento potencia eléctrica	FAGEM 2013 / sub. Mantenimiento	1.095.333	
Colegio España	Adecuación vestidor manipuladoras	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	2.967.003	
	Mejoramiento	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	15.639.149	

	Mejoramiento – 2° llamado	Fondo apoyo a la educación año 2013 (2ª y 3ª cuota)		4.378.248
	Regularización cálculo estructural techumbre	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	1.416.667	
	Regularización construcciones	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	2.200.000	
	Reparaciones varios recintos	Mejoramiento de infraestructura escolar pública 2013		5.280.744
	Reparaciones varios recintos, (cambio cubierta mesones cocina)	Mejoramiento de infraestructura escolar pública 2013		411.701
Colegio Especial Dr. Ricardo Olea	Adquisición de equipamiento (proyector y tablet)	Mejoramiento de infraestructura escolar pública 2013		472.430
	Adquisición de equipamiento computacional	Mejoramiento de infraestructura escolar pública 2013		866.600
Colegio Hermanos Carrera	mejoramiento	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	14.427.960	
	Mejoramiento eléctrico administración y sala de profesores	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	5.571.580	
	Mejoramiento sala de computación	Mejoramiento de infraestructura escolar pública 2013		12.695.217
	Mejoramiento sistema eléctrico	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	2.452.316	
		Mejoramiento de infraestructura escolar pública 2013		5.571.580
	Pintura exterior	Mejoramiento de infraestructura escolar pública 2013		30.760.767
	Reparación techumbre y baños	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	4.496.680	
Colegio Isabel Riquelme	Mejoramiento	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	22.986.477	
	Mejoramiento acceso y áreas verdes	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	4.014.581	
		Subvención de mantenimiento	563.616	
	Mejoramiento patio de pre básica y construcción bodega	Mejoramiento de infraestructura escolar pública 2013		5.700.000

Colegio Jean Piaget	Construcción y adecuación acceso—primera etapa obra gruesa	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	16.090.123	
	Diseño oficinas administrativas	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	1.300.000	
	Mejoramiento sala pre-básica	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		3.606.354
	Pintura exterior	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		13.143.312
Colegio José Manuel Balmaceda	Construcción circulaciones cubiertas	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		86.841
		Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		3.463.912
		Subvención de mantenimiento		108.319
Colegio Manso De Velasco	Reposición cubierta pabellón administración	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		213.591
	Reposición cubierta pabellón administración	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		3.148.443
Colegio Manuel Rodríguez	Instalación enchufes	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		98.091
	Mejoramiento	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	28.854.720	
	Mejoramiento salas de computación	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		9.674.814
Colegio Manuel Rojas	Mejoramiento cocina comedor	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		4.841.383
	Reparación salas de madera	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	3.446.599	
		Fondos educación	377.898	
Colegio Marcela Paz	Construcción salida de emergencia oficina subdirección y habilitación baño profesores – 2° llamado	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		4.698.279

	Construcción talleres	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	46.068.813	
		Subvención de mantenimiento	3.583.498	
	Diseño arquitectónico ampliación	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	1.944.444	
	Habilitación acceso posterior	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	5.010.741	
Colegio Marta Brunet	Mejoramiento	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		452.758
	Mejoramiento – cierre perimetral	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	3.661.981	
Colegio Mineral El Teniente	Habilitación sala de danza	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	6.368.142	
	Mejoramiento sistema evacuación aguas lluvias multicancha	Fondo apoyo a la educación año 2013 (2ª y 3ª cuota)		2.464.073
		Fondos educación		987.641
	Recarpeteo multicancha	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	24.197.555	
	Remodelación quiosco	Proyecto espacios saludables – FOSIS – fondo idea	5.982.439	
	Remodelación salas de pre-básica	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	19.906.612	
	Reparación baños alumnos	FIE –PMU año 2014		26.362.454
Colegio Moisés Mussa	Diseño reposición eléctrica	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		1.190.000
	Mejoramiento del establecimiento	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	12.590.095	
	Mejoramiento de dependencias del ee que se encuentran en mal estado (diseño reposición eléctrica)	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		1.190.000
	Mejoramiento de dependencias que se encuentran en mal estado (inspecciones técnicas reposición eléctrica).	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		761.600
	Mejoramiento de dependencias del ee que se encuentran en	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		26.141.186

	mal estado (reposición eléctrica)			
	Pintura exterior	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		18.825.800
	Puesta en práctica programa de recreos entretenidos, colegio Moisés Mussa	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		1.755.000
	Remodelación camarín de manipuladoras	Subvención de mantenimiento	2.564.450	
Colegio Pablo Garrido	Construcción techumbre patio central 2° etapa pinturas	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		2.650.000
	Construcción techumbre patio central – primera etapa obra gruesa	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	21.650.092	
		Fondos educación	6.262	
	Diseño techumbre multicancha	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	1.670.000	
	Mejoramiento baños	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		782.996
	Mejoramiento potencia eléctrica	FAGEM 2013 / sub. mantenimiento	1.095.333	
Colegio Patricio Mekis	Construcción de estructura techumbre multicancha 1º etapa – 2º llamado	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	20.379.978	
	Mejoramiento patio	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		4.405.969
Colegio José A Manso De Velasco	Mejoramiento potencia eléctrica	FAGEM 2013 / sub. mantenimiento	1.095.333	
	reposición cubierta comedor cocina y techumbre patio	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	18.517.749	
Colegio Pdte. José Manuel Balmaceda	Mejoramiento cocina y acondicionar vestidor de manipuladoras	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	8.141.456	
Colegio Rene Schneider	Construcción techumbre patio pre-básica	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	9.687.895	
	Mejoramiento duchas	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		1.128.986
Colegio República Argentina	Diseño arquitectura nivelación multicancha y techumbre	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		7.413.158

	Mejoramiento patios	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	2.874.951	
		Subvención de mantenimiento	421.349	
	Pintura	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		792.302
	pintura exterior	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		7.790.844
	Reparación de pavimentos	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	27.955.956	
Colegio Santa Filomena	Implementación salas de clases	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		6.450.314
	Mejoramiento multicancha	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	24.031.604	
Colegio Benjamin Vicuña Mackenna	Cerramiento gimnasio	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		11.181.224
Colegio Virginia Bravo	Construcción sala pre-básica	Artículo 17 ley 20.501	13.558.646	
	Mejoramiento	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	8.586.547	
	Reposición chapas puertas	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		637.012
Escuela De Párvulos Duende Melodía	reparación servicios higiénicos / reparación y habilitación bodega	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		742.205
	Reparaciones varias	FAGEM 2013	2.363.436	
		Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	2.070.076	
Instituto Tecnológico Minero Bernardo O'higgins	Adecuación vestidor auxiliares	Artículo 17 ley 20.501	2.708.035	
	Diseño arquitectura taller minería	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		5.694.700
	Instalación aire acondicionado containers	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		1.567.230
	Mejoramiento	pmu – línea emergencia fie – 2014	9.345.695	
	Pintura exterior	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		55.641.155

	Remodelación salón de actos	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	25.374.370	
Jardin Infantil Benjamita	Reparación - 2º llamado	JUNJI	2.729.897	
Jardin Infantil Sala Cuna Las Cumbres	Reparación	CORMUN	117.096	
		JUNJI	22.525.158	
Jardin Infantil Sala Cuna Padre Pio	Reparación	JUNJI	4.704.665	
Jardin Infantil Sala Cuna San Ignacio	Reparación	CORMUN	662.668	
		JUNJI	11.141.600	
Jardin Infantil Santa Gemita	Reparación	CORMUN	24.990	
		JUNJI	11.417.967	
Jardin Infantil Santa Teresita	Reparación - 2º llamado	CORMUN	257.040	
		JUNJI	632.604	
Jardin Infantil Ventanita Ilusión	Reparación - 2º llamado	JUNJI	4.755.140	
Liceo Bicentenario Oscar Castro	Adquisición de equipamiento y mobiliario	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		3.004.200
	Cerramiento vanos de ventanas	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	10.451.807	
	Cierre de vanos de ventanas de aulas proyectadas, estacionamiento, y cierre plaza techada" (cobertizo metálico)	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		1.509.954
	Cierre de vanos de ventanas de aulas proyectadas, estacionamiento, y cierre plaza techada". (cobertizo metálico)	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		2.353.820
	Cierre de vanos de ventanas de aulas proyectadas, estacionamiento, y cierre plaza techada".(reja cierre)	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		2.150.000
	Instalación equipos aire acondicionado	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		1.233.390
	Proyectos de redes, telefonía, seguridad	Financiamiento compartido	110.523.657	

Liceo Comercial Diego Portales	Adquisición equipamiento laboratorio de redes	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		2.158.908
	Mejoramiento camarines	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		6.417.924
	Remodelación laboratorio de ciencias	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	39.127.255	
	Terminación camarines y servicios higiénicos sector gimnasio – 3er llamado	Subvención de mantenimiento	15.404.413	
Liceo De Adultos Francisco Tello	Habilitación comedor para el personal	Mejoramiento de Infraestructura escolar publica 2013		1.037.910
	Pintura fachada y muros laterales	Artículo 17 ley 20.501	12.935.876	
Liceo Integrado Libertador Simón Bolívar	Construcción SS.HH. alumnos	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	36.063.713	
	Mejoramiento salas	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		7.075.910
		Subvención de mantenimiento		2.303.465
	Mejoramiento salas de clases	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	9.269.981	
	Mejoramiento salas de clases , mobiliario escolar	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		2.314.699
	Normalización sistema eléctrico	FAGEM 2013	2.249.100	
		Subvención de mantenimiento	962.710	
	Pintura exterior	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013	18.685.975	
Liceo Jorge Alessandri Rodríguez	Adquisición de cortinas salas de clases	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		1.071.000
	Adquisición de equipos computacionales e impresoras, liceo jorge alessandri	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		214.887
	Adquisición de equipos computacionales e impresoras.	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		335.760
	Celebración día del alumno	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		600.840
	Construcción de rampas	mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		1.275.402

	Construcción vestidor de manipuladoras y habitación comedor de docentes -2º llamado	fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	9.866.633	
	Mejoramiento sala de auxiliares. (retiro e instalación de carámicas)	mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		400.554
	Mejoramiento sala de auxiliares. (muebles)	mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		136.811
	Protección de puertas taller de administración y turismo	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		884.075
Liceo José Victorino Lastarria	Construcción plaza y mejoramiento servicios higiénicos	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	31.204.173	
	Diseño mejoramiento	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	1.750.000	
	Mejoramiento taller de enfermería	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		86.160
	Mejoramiento taller de enfermería, compra pisos laboratorio	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		295.953
	Mejoramiento taller de enfermería. (reparacion mesones)	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		309.400
	Mejoramiento taller enfermería	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad 2013		5.523.404
	Pintura exterior	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013	44.319.871	
Liceo María Luisa Bombal	Instalación de protecciones	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	2.449.020	
	Mejoramiento terminaciones frontones y canales, construcción de barandas	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		7.111.595
Liceo Santa Cruz de Triana	Reparación eléctrica	Mejoramiento de infraestructura escolar publica 2013		1.861.423
	Reparación techumbre patio	Fondo de apoyo a la educación pública municipal de calidad	1.975.400	
Total			1.023.346.466	367.439.110

Fuente: Corporación Municipal de Rancagua, División Educación (2015).